



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE HOTELARIA E TURISMO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HOTELARIA E TURISMO

RENATO ALBUQUERQUE

**TURISMO EDUCACIONAL INTERNACIONAL: possíveis impactos transformadores  
para o desenvolvimento pessoal, educacional e profissional de intercambistas**

Recife  
2022

RENATO ALBUQUERQUE

**TURISMO EDUCACIONAL INTERNACIONAL: possíveis impactos transformadores  
para o desenvolvimento pessoal, educacional e profissional de intercambistas**

Dissertação de Mestrado acadêmico  
apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Hotelaria e Turismo da Universidade Federal de  
Pernambuco, como requisito para a obtenção do  
título de Mestre em Hotelaria e Turismo.

Área de Concentração: Hotelaria e Turismo

Linha de Pesquisa: Turismo, Cultura e  
Sociedade.

**Orientador:** Prof.<sup>o</sup>. Dr. Sérgio Rodrigues Leal.

**Coorientador:** Prof.<sup>o</sup>. Dr. Júlio César Ferro de Guimarães

Recife  
2022

Catálogo na Fonte  
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

A345t      Albuquerque, Renato

Turismo educacional internacional: possíveis impactos transformadores para o desenvolvimento pessoal, educacional e profissional de intercambistas / Renato Albuquerque. – 2022.

162 folhas: il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Rodrigues Leal e Coorientador: Prof. Dr. Júlio César Ferro de Guimarães.

Dissertação (Mestrado em Hotelaria e Turismo) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2022.

Inclui referências e apêndices.

1. Turismo internacional. 2. Turismo – Estudo e ensino. 3. Intercâmbio cultural e científico. I. Leal, Sérgio Rodrigues (Orientador). II. Guimarães, Júlio César Ferro de (Coorientador). III. Título.

338.4791 CDD (22. ed.)

UFPE (CSA 2023 – 082)

RENATO ALBUQUERQUE

**TURISMO EDUCACIONAL INTERNACIONAL: possíveis impactos transformadores  
para o desenvolvimento pessoal, educacional e profissional de intercambistas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação de Hotelaria e Turismo da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Hotelaria e Turismo. Linha de Pesquisa: Turismo, Cultura e Sociedade.

Aprovado em: 23/08/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Sérgio Rodrigues Leal (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr. Júlio César Ferro de Guimarães (Coorientador)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Araújo de Holanda (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr. Glauber Eduardo de Oliveira Santos (Examinador Externo)  
Universidade de São Paulo – USP

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade e força para continuar, aos meus pais, pela educação que me deram (*in memoriam*), ao meu orientador, Prof. Sérgio Rodrigues Leal, pelas orientações preciosas, correções e incentivos, ao coorientador, Prof. Júlio Cesar Ferro de Guimarães, pelas suas orientações também fundamentais, a Ana Paula Buarque de Gusmão, que sempre me incentivou e apoiou, e que ainda foi fundamental na divulgação do questionário objeto desta pesquisa em redes sociais, sem cuja ajuda não teria conseguido chegar ao número de respondentes alcançado. Agradeço ainda aos colegas do mestrado da minha turma pelo convívio e aprendizados compartilhados durante o curso, aos demais professores do PPHTur - UFPE, com os quais tivemos aulas ou foram nossos coordenadores no mestrado, aos funcionários do PPHTur – UFPE e aos professores que integraram a banca.

## RESUMO

Esta pesquisa estudou o turismo de intercâmbio educacional internacional, para avaliar os impactos sobre um grupo de estudantes brasileiros, do Estado de Pernambuco, que participaram do Programa Ganhe o Mundo – PGM –, de estudos no exterior para alunos do ensino médio da rede pública de Pernambuco, e como e o quanto tal experiência contribuiu para a aquisição de competências transformativas pessoais, educacionais e profissionais e geração de capital humano. O objetivo da pesquisa foi avaliar e comparar o desenvolvimento pessoal, educacional e potencial profissional dos estudantes participantes e não participantes do PGM, para o que foi utilizado um levantamento, com aplicação de questionário para investigar tais aspectos, suas relações entre si e com o conceito de capital humano, o qual, de acordo com teorias econômicas modernas, constitui-se em insumo e elemento-chave para o desenvolvimento humano e crescimento de capitais econômico e social. O estudo apresenta um modelo teórico, que foi testado e validado e, por meio de regressão linear, verificada a relação de dependência entre o construto representativo da variável dependente, Autoeficácia para Capacidade Profissional (AP), e os construtos representativos das variáveis independentes (Desenvolvimento Pessoal (DP) e Competência Percebida para Aprendizado (CA)), verificando-se as diferenças de desempenho entre os participantes e não participantes do PGM para cada construto e, através de regressão linear, como as variáveis independentes influenciam a variável dependente, constatando-se que o turismo educacional, através do intercâmbio estudantil internacional produziu, no caso concreto, impactos transformativos positivos aos participantes do programa de intercâmbio estudado, em termos de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, aspectos relacionados ao conceito de capital humano, observando-se ainda que os dois primeiros (pessoal e educacional) afetam positivamente o terceiro (profissional). A pesquisa tem natureza pós-positivista, com utilização de métodos mistos, com predominância de metodologia quantitativa, antecedida, e complementada ao final por triangulação de informações, com o uso em ambos os casos de elementos metodológicos qualitativos. Está dividida em Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Resultados com Discussões — em que se confirmaram as hipóteses lançadas na pesquisa, de que a experiência de intercâmbio de estudos no exterior promove desenvolvimento pessoal, educacional e profissional aos participantes, pela aquisição e incremento dessas competências e habilidades, que estão relacionadas ao incremento de capital humano — e Considerações Finais, onde são apresentadas conclusões sobre os resultados encontrados da pesquisa, suas limitações e possíveis extensões futuras.

**Palavras-chave:** turismo transformativo; turismo de estudos; turismo de intercâmbio; turismo e educação; desenvolvimento pessoal, educacional e profissional; capital humano.

## ABSTRACT

This research studied tourism of the type international educational exchange, in order to assess the impacts of it on a group of Brazilian students who participated of the program so called "Win the World", of studies abroad for high school students from the public school system in Pernambuco State, and how much such experience contributed to the acquisition of personal, educational and professional transformative skills and the generation of human capital. The objective of the research is to evaluate and compare the personal, educational and professional development of students participating and not participating of the program, for which questionnaires were applied to assess such aspects and also their relationship with the concept of human capital, which, according to modern but well based economic theories, it constitutes an input and key element for human development and growth of economic and social capital. The study presents a theoretical model, which was tested and validated and, by means of linear regression, verified the dependence relationship between the representative construct of the dependent variable, Self-efficacy for Professional Capacity (AP), and the representative constructs of the independent variables (Personal Development (PD) and Perceived Competence for Learning (CA), observing the performance differences between the participants and non-participants of the international educational exchange regarding whether the experience of the transformative educational tourism acquired with the program indeed produced positive transformative impacts to the students participants of the Program, in terms of personal, educational and professional development, that are features related to human capital, concluding as well that the first two aspects (personal and educational) affect positively the third (professional). The research has a post-positivist nature, using mixed methods, with a predominance of quantitative methodology, preceded by, and complemented at the end with triangulation of information, both using qualitative methodological elements. It is divided into Introduction, Theoretical Framework, Results and Discussions — in which the hypotheses launched in the research were tested and confirmed that the experience of studying abroad promotes personal, educational and professional development for the participants, through the acquisition and improvement of skills, knowledge and abilities, which can be somehow thought as an increase in human capital — and Final Considerations, in which are presented conclusions about the founded research results, limitations of the research and their possible future extensions.

**Keywords:** educational transformative tourism; tourism of studies; interchange tourism; tourism of education; personal, educational and professional development; human capital.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Percentual de respondentes por tipo de escola	62
Gráfico 2 -	Média de DP (PGM e NÃO PGM)	73
Gráfico 3 -	Média de CA (PGM e NÃO PGM)	73
Gráfico 4 -	Média de AP (PGM e NÃO PGM)	73
Gráfico 5 -	Média de DP (por gênero)	75
Gráfico 6 -	Média de CA (por gênero)	75
Gráfico 7 -	Média de AP (por gênero)	76
Gráfico 8 -	Média de DP (por Tipo de Escola)	78
Gráfico 9 -	Média de CA (por Tipo de Escola)	78
Gráfico 10 -	Média de AP (por Tipo de Escola)	79
Gráfico 11 -	Histograma de frequência MedAP variável dependente, com variáveis DP independentes (método INSERIR no SPSS)	96
Gráfico 12 -	P-normal regressão variável dependente MedAP variável dependente, com variáveis DP independentes (método INSERIR no SPSS)	96
Gráfico 13 -	Histograma de frequência MedAP variável dependente, com variáveis DP independentes (método POR ETAPAS no SPSS)	101
Gráfico 14 -	P-normal regressão variável dependente MedAP variável dependente, com variáveis DP independentes (método POR ETAPAS no SPSS)	101
Gráfico 15 -	Histograma de frequência MedAP variável dependente, com variáveis CA independentes (método INSERIR no SPSS)	105
Gráfico 16 -	P-normal regressão variável dependente MedAP variável dependente, com variáveis CA independentes (método INSERIR no SPSS)	105
Gráfico 17 -	Histograma de frequência MedAP variável dependente, com variáveis CA independentes (método POR ETAPAS no SPSS)	108
Gráfico 18 -	P-normal regressão variável dependente MedAP variável dependente, com variáveis CA independentes (método POR ETAPAS no SPSS)	109
Gráfico 19 -	Histograma de frequência MedAP dependente de variáveis independentes DP e CA estatisticamente significativas (método INSERIR SPSS) NÃO participantes PGM	112
Gráfico 20 -	P-normal regressão MedAP variável dependente de variáveis DP e CA estatisticamente significativas como independentes (método INSERIR no SPSS) NÃO participantes PGM	112
Gráfico 21 -	Histograma de frequência MedAP dependente de variáveis independentes DP e CA estatisticamente significativas (método INSERIR SPSS) participantes PGM	115

Gráfico 22 -	P-normal regressão MedAP variável dependente de variáveis DP e CA estatisticamente significativas como independentes (método INSERIR no SPSS) participantes PGM	116
Gráfico 23 -	$MedAP = \beta_0 + \beta_1 * X1 + \beta_2 * X2$ (participantes do PGM e NÃO participantes do PGM)	120

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Experiência de trabalho anterior	64
Tabela 2 -	Experiência de trabalho atual	64
Tabela 3 -	Estatísticas descritivas	65
Tabela 4 -	KMO e Bartlett	66
Tabela 5 -	Comunalidades	67
Tabela 6 -	Variância total explicada	68
Tabela 7 -	Matriz de componente rotativa <sup>a</sup> Varimax	68
Tabela 8 -	Correlações de Pearson	69
Tabela 9 -	Estatísticas descritivas (Assimetria e curtose)	70
Tabela 10 -	Descritivos – Médias PGM e Não PGM	71
Tabela 11 -	ANOVA PGM e NÃO PGM	72
Tabela 12 -	Descritivos – Médias Gêneros	74
Tabela 13 -	ANOVA Gêneros	74
Tabela 14 -	Descritivos – Médias Tipo de Escola	76
Tabela 15 -	ANOVA Tipo de Escola	77
Tabela 16 -	Tipos de Escolas	77
Tabela 17 -	KMO e Bartlett - DP	80
Tabela 18 -	Comunalidades DP	80
Tabela 19 -	Variância total explicada – fator DP	80
Tabela 20 -	Matriz de componente - DP	81
Tabela 21 -	KMO e Bartlett - CA	82
Tabela 22 -	Comunalidades CA	82
Tabela 23 -	Variância total explicada - CA	82
Tabela 24 -	Matriz de componente <sup>a</sup> - CA	83
Tabela 25 -	KMO e Bartlett - AP	84
Tabela 26 -	Comunalidades AP	84
Tabela 27 -	Variância total explicada - AP	85
Tabela 28 -	Matriz de componente <sup>a</sup> - AP	85
Tabela 29 -	Estatísticas de confiabilidade - Alfas de Conbrach	86
Tabela 30 -	Estatísticas descritivas	91
Tabela 31 -	Correlações	92
Tabela 32 -	Variáveis DP Inseridas/Removidas <sup>a</sup>	93
Tabela 33 -	Resumo do modelo <sup>b</sup>	93
Tabela 34 -	ANOVA <sup>a</sup>	93
Tabela 35 -	Coefficientes <sup>a</sup> de Regressão	94
Tabela 36 -	Estatísticas de resíduos <sup>a</sup>	95
Tabela 37 -	Estatísticas descritivas Regressão variáveis DP e MedAP	96
Tabela 38 -	Correlações da Regressão, variáveis DP independentes, MedAP dependente	97
Tabela 39 -	Variáveis DP Inseridas/Removidas <sup>a</sup>	97

Tabela 40 -	Resumo do modelo <sup>c</sup>	98
Tabela 41 -	Resumo do modelo <sup>b</sup>	98
Tabela 42 -	ANOVA <sup>a</sup>	98
Tabela 43 -	Coeficientes <sup>a</sup> – modelo por etapas	99
Tabela 44 -	Variáveis excluídas <sup>a</sup> – modelo por etapas	100
Tabela 45 -	Estatísticas de resíduos <sup>a</sup> – modelo por etapas	100
Tabela 46 -	Estatísticas descritivas	103
Tabela 47 -	Correlações	103
Tabela 48 -	Variáveis Inseridas/Removidas <sup>a</sup>	103
Tabela 49 -	Resumo do modelo <sup>b</sup>	104
Tabela 50 -	ANOVA <sup>a</sup>	104
Tabela 51 -	Coeficientes <sup>a</sup>	104
Tabela 52 -	Estatísticas de resíduos <sup>a</sup>	104
Tabela 53 -	Estatísticas descritivas	106
Tabela 54 -	Correlações	106
Tabela 55 -	Variáveis Inseridas/Removidas <sup>a</sup>	106
Tabela 56 -	Resumo do modelo <sup>c</sup>	107
Tabela 57 -	ANOVA <sup>a</sup>	107
Tabela 58 -	Coeficientes <sup>a</sup>	107
Tabela 59 -	Variáveis excluídas <sup>a</sup>	108
Tabela 60 -	Estatísticas de resíduos <sup>a</sup>	108
Tabela 61 -	Estatísticas descritivas <sup>a</sup>	110
Tabela 62 -	Correlações <sup>a</sup>	110
Tabela 63 -	Variáveis Inseridas/Removidas <sup>a,b</sup>	111
Tabela 64 -	Resumo do modelo <sup>b,c</sup>	111
Tabela 65 -	ANOVA <sup>a,b</sup>	111
Tabela 66 -	Coeficientes <sup>a,b</sup> – <i>dummy</i> PGM = 1,0 (não participantes)	111
Tabela 67 -	Estatísticas de resíduos <sup>a,b</sup>	112
Tabela 68 -	Estatísticas descritivas <sup>a</sup>	113
Tabela 69 -	Correlações <sup>a</sup>	113
Tabela 70 -	Variáveis Inseridas/Removidas <sup>a,b</sup>	113
Tabela 71 -	Resumo do modelo <sup>b,c</sup>	114
Tabela 72 -	ANOVA <sup>a,b</sup>	114
Tabela 73 -	Coeficientes <sup>a,b</sup> – <i>dummy</i> PGM = 1,0 (não participantes)	114
Tabela 74 -	Estatísticas de resíduos <sup>a,b</sup>	115
Tabela 75 -	Resumo das tabelas anteriores, com os $\beta_i$ para os participantes e NÃO participantes do PGM	119
Tabela 76 -	Taxas de crescimento de MedAP em função apenas dos respectivos $\beta_i$ .	119

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEG	<i>Association for Careers Education and Guidance</i>
EUA	Estados Unidos da América
IES	<i>Institute for the International Education of Students</i>
IIE	<i>Institute of International Education</i>
IT	<i>Institute for Tourism, Zagreb, Croatia</i>
MCEECDYA	<i>Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs</i>
SPSS	<i>Statistical Software for Social Sciences</i>
PGM	Programa Ganhe o Mundo
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNWTO	<i>United Nation's World Tourism Organization</i>

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
1.1.	Roteiro de pesquisa	19
1.2.	Objetivos	21
1.2.1.	Objetivo Geral	21
1.2.2.	Objetivos Específicos	21
1.3.	Justificativa	22
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1.	Turismo transformativo de intercâmbio educacional – contextualização, origens e motivações	24
2.2.	Importância em geral dos intercâmbios estudantis internacionais	26
2.3.	Efeitos do intercâmbio estudantil internacional	30
2.3.1.	Efeitos sobre o desenvolvimento pessoal e educacional dos estudantes	30
2.3.2.	Efeitos sobre o desenvolvimento profissional dos estudantes a partir da autoeficácia percebida dos mesmos	32
2.3.3.	Capital Humano	37
3.	METODOLOGIA	41
3.1.	Paradigma e método utilizados	41
3.2.	Primeira fase dos métodos mistos: pesquisa qualitativa	42
3.3.	Segunda fase ou abordagem dos métodos mistos: pesquisa quantitativa	46
3.3.1.	Desenvolvimento Pessoal (DP)	48
3.3.2.	Competência Percebida para Aprendizado (CA)	49
3.3.3.	Participação no Intercâmbio PGM (PGM)	49
3.3.4.	Autoeficácia para Capacidade Profissional (AP)	50
3.3.5.	Adaptações das escalas	52
3.3.6.	Regressões avaliadas	53
3.3.7.	Modelo teórico proposto	53
3.3.8.	Instrumento de Coleta de Dados quantitativos	55
3.3.9.	Limpeza dos dados	57
3.4.	Triangulação	59
4.	RESULTADOS E DISCUSSÕES	61
4.1.	Características da Amostra por meio de estatística descritiva	61
4.1.1.	Respondentes por tipo de escola	62
4.1.2.	Análise de respondentes que já trabalharam ou que estão trabalhando	63
4.2.	Análise Fatorial Exploratória	64
4.2.1.	Construtos identificados na Análise Fatorial Exploratória	68
4.2.2.	Correlação de Pearson	69
4.2.3.	Assimetria e Curtose	70
4.3.	Cálculos de algumas ANOVAS	71
4.3.1.	Testes ANOVA para as médias dos construtos DP, CA e AP	71

4.3.2.	ANOVA GÊNERO (1 - FEM; 2 - MASC; 3 - OUTRO)	74
4.3.3.	ANOVA por Tipo de Escola	76
4.4.	Análise Confirmatória (para todos os estudantes, participantes ou não do PGM)	79
4.4.1.	Para o construto Desenvolvimento Pessoal (DP)	79
4.4.2.	Para o construto Competência percebida para o Aprendizado (CA)	81
4.4.3.	Para o Construto Autoeficácia para Capacidade Profissional (AP)	83
4.5.	Análise de confiabilidade dos fatores avaliada por meio dos Alfas de Conbrach	86
4.6.	Regressões Lineares Múltiplas	87
4.6.1.	Regressão linear múltipla entre os itens do construto DP e a média de AP (MedAP) (método INSERIR no SPSS)	91
4.6.2.	Regressão linear múltipla entre os itens do construto DP e a média de AP – MedAP (método POR ETAPAS no SPSS)	96
4.6.3.	Regressão linear múltipla entre os itens do construto CA e a média de AP - MedAP (método INSERIR no SPSS)	102
4.6.4.	Regressão linear múltipla entre os itens do construto CA e a média de AP - MedAP (método POR ETAPAS no SPSS)	105
4.6.5.	Regressões lineares múltiplas entre as médias dos itens estatisticamente significativos de DP e CA e a média de AP (MedAP) (intercambistas e não intercambistas)	109
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
6.	REFERÊNCIAS	130
7.	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO	141
8.	APÊNDICE B – QUESTÕES APLICADAS EM ENTREVISTA A PARTICIPANTES DO PGM	162
9.	APÊNDICE C – QUESTÕES APLICADAS EM ENTREVISTA A NÃO PARTICIPANTES DO PGM	162

## 1. INTRODUÇÃO

O Turismo, do ponto de vista epistemológico, é um campo do saber que envolve conhecimentos e áreas diversas (PANOSSO NETTO e NECHAR, 2014; TRIBE e LIBURD, 2016) interdisciplinares (DARBELLAY e STOCK, 2012), não se limitando, portanto, a um sistema fechado, muito menos uma disciplina científica fechada (TRIBE, 1997). Lida com o uso de bens comuns (OSTROM, 1990), tais como espaços urbanos públicos e da natureza, praias, rios, lagos e montanhas, e sua prática pode produzir externalidades positivas e negativas (ANDRADE, 2004; MANKIW, 2013), que irradiam para além do agente promotor e tais externalidades, no caso específico do turismo, podem também ser chamadas de impactos positivos e negativos do Turismo (LOHMANN e PANOSSO NETTO, 2012; GONZÁLEZ, 2014).

A prática do turismo de forma sustentável permite a valorização ambiental, educacional, cultural, social e econômica (FILETTO E MACEDO, 2015; FORNÉ e JIMÉNEZ, 2015; NASCIMENTO, WADA E RODRIGUES, 2017), o que se constitui em impactos positivos. Por outro lado, o uso do Turismo de forma não sustentável, quando, por exemplo, pensado apenas pelo prisma dos resultados estatísticos imediatos de desempenho econômico (BELLEN, 2004; BARROS e SILVA, 2012), sem levar em conta, portanto, a degradação ambiental, a perda de valores étnicos, culturais, educacionais e sociais (HANAI, 2012), promoverá externalidades negativas ou impactos negativos.

Ademais das variantes interdisciplinares, multidisciplinares ou extra disciplinares do estudo do turismo (TRIBE, 1997; DARBELLAY e STOCK, 2012) e dos seus vários campos de estudo (JAFARI e RITCHIE, 1981), o turismo também pode ser analisado do ponto de vista de sistemas (BENI, 2000) e de segmentos (PANOSSO NETTO, 2010; LOHMANN e PANOSSO NETTO, 2012).

Entre os muitos segmentos do turismo, tais como do turismo religioso, turismo étnico-histórico-cultural, turismo de aventura, turismo de experiências, entre tantos outros, autores clássicos apontam também a modalidade do turismo educacional (BENI, 2000; PANOSSO NETTO, 2010; LOHMANN e PANOSSO NETTO, 2012), a qual possui várias outras designações, tais como, turismo pedagógico, turismo linguístico (viagens ao exterior para aprendizagem de idiomas), turismo educativo ou educacional, turismo de intercâmbio, turismo de estudos ou turismo estudantil (LOHMANN e PANOSSO NETTO, 2012).

Com relação ao segmento de turismo educacional, ou turismo de educação, além dos autores exemplificados que relacionam tal modalidade entre tantos outros segmentos

(PANOSSO NETTO, 2010; LOHMANN e PANOSSO NETTO, 2012), destaca-se que a própria Organização Mundial do Turismo (OMT) das Nações Unidas, órgão mundial de mais alta instância que trata do turismo, emitiu, em 2019, antes da pandemia, um documento denominado “Definições de Turismo da OMT” (tradução nossa) (UNWTO, 2019) em que apresenta a definição de várias modalidades de turismo, mais precisamente 14, entre as quais está a definição de “Turismo de Educação” (tradução nossa) nos seguintes termos:

**Turismo de Educação** cobre aqueles tipos de turismo que tem como **motivação primordial** a participação e experiência **do turista em atividades de aprendizagem, melhora pessoal, crescimento intelectual e desenvolvimento de habilidades**. O **Turismo de Educação** representa um amplo espectro de produtos e serviços relacionados com os **estudos acadêmicos**, férias para **fortalecimento de habilidades**, as **viagens escolares**, o **treinamento** desportivo, os  **cursos de desenvolvimento de carreira profissional** e os  **cursos de idiomas, entre outros**. (tradução nossa) (destaques nossos) (UNWTO, 2019, p. 52).

Observa-se, portanto, de antemão, que o turismo de intercâmbio estudantil internacional, ou de estudos no exterior, como espécie do “turismo de educação”, como o denomina a Organização Mundial do Turismo (OMT), é considerado uma das modalidades de turismo.

Além disso, o turismo educacional é classificado como uma das espécies de turismo transformativo (BROWN, 2013; REISINGER, 2013; ABRIL-SELLARÉS, CRIADO e SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, 2019; DORSETT, LARMAR e CLARK, 2019; SOULARD, MCGEHEE e STERN, 2019), já que produz transformações no indivíduo, trazendo-lhe alguma espécie de crescimento ou experiência agregadora. Sobre essa modalidade de turismo, Soulard, McGere e Stern (2019, p. 92) tecem os seguintes comentários:

Reisinger (2013) define turismo transformador como o fornecimento de “experiências [que] permitem o desenvolvimento da consciência da própria existência e da **conexão consigo mesmo e com os outros**”, incentivando as pessoas a alcançarem todo o seu potencial (p. 27). Reisinger descreve ainda o processo da seguinte maneira: “durante a transformação, o indivíduo não apenas desenvolve um sentimento pelo local visitado, mas também forma um profundo senso de identificação com o local e **experimenta a si próprio como pertencendo** a esse local, **a outros e ao mundo**” (Reisinger, 2013, p. 30). As experiências transformadoras diferem de outras formas de turismo, no sentido de que são baseadas em eventos extraordinários que levam os viajantes a reavaliar suas percepções do mundo de maneira permanente e transformadora (Kirillova, Lehto, & Cai, 2017b). Exemplos de **programas de turismo transformativo incluem**, entre outros, viagens conscientes, turismo voluntário, **estudos no exterior** e viagens relacionadas à peregrinação (Reisinger, 2015) (tradução nossa) (destaques nossos) (SOULARD, MCGEREE e STERN, 2019, p. 92)

Percebe-se que o sentido de turismo transformativo referido pelos autores é daquele que permite experiências transformadoras para o indivíduo turista, que o coloca em “*conexão consigo mesmo e com os outros*”, como “*pertencendo... ao mundo*”, incluindo-se entre os programas do tipo turismo transformador, dentre outras modalidades, aqueles que os autores chamam de “*viagens conscientes, turismo voluntário, estudos no exterior e viagens relacionadas à peregrinação*” (destaques nossos) (SOULARD, MCGEHEE, e STERN, 2019, p. 92). Conforme Kirillova, Lehto, & Cai (2017), o turismo transformativo é aquele que mexe com as percepções de mundo de uma forma transformadora tal que influenciará o comportamento e atitudes dos participantes para o resto de suas vidas.

Os efeitos (ou impactos) positivos do turismo de educação, ou turismo de estudos (no caso, no exterior), que é, como visto, espécie de turismo transformativo, propagam-se para além do turista estudante, conectando-o de uma forma construtiva com os outros no mundo, pois se refere a “*experiências [que] permitem o desenvolvimento da consciência da própria existência e da conexão consigo mesmo e com os outros*” (destaques nossos) (SOULARD, MCGEHEE, e STERN, 2019, p. 92).

No mesmo sentido, acerca dos efeitos que extrapolam os benefícios apenas para o turista estudante, Nunan (2006) observa que, embora naquele momento, o número de estudantes australianos que saíam para estudar noutros países ainda fosse baixo em termos de percentual da população, a mobilidade de estudantes ao exterior vinha ganhando cada vez mais reconhecimento por parte do governo australiano, o que poderia ser caracterizado tanto pelo nível atingido de financiamentos para os que desejavam estudar fora como por meio de declarações do governo da época, tais como as que afirmavam que:

Expandir experiências de estudantes australianos quanto aos sistemas sociais, econômicos e políticos de outros países é algo crucial na construção da capacidade da Austrália se engajar no mercado internacional e estabelecer relacionamentos com pessoas e organizações em outros países, além do que tais habilidades são incomensuráveis em termos do comércio, relações estrangeiras e interesses de segurança para a Austrália (tradução nossa) (NUNAN, 2006, p. 2).

Esse discurso do governo australiano dá uma ideia da importância estratégica do intercâmbio estudantil não só do ponto de vista de benefício para o estudante, mas também como impacto positivo, que irradia estrategicamente para o país fomentador do intercâmbio como um todo (inclusive para a sua sociedade), o qual exporta temporariamente seus estudantes para experiências de estudos no exterior, o que permite aos estudantes conhecer os sistemas sociais, econômicos e políticos de outros países, convertendo-se em resultado positivo para o

país patrocinador, no caso, a Austrália, em termos de melhor inserção e engajamento no mercado, comércio e relações internacionais e inclusive para a segurança do país exportador.

Percebe-se, assim, a importância de tal modalidade de turismo transformativo, ou transformador, de estudos no exterior, pois pode promover impactos positivos para muito além dos estudantes participantes do intercâmbio, o que ganha ainda mais importância diante da existência ainda de outras modalidades de turismo não sustentáveis, que podem gerar impactos negativos, oriundas de degradação ambiental, por exemplo, de modo que os primeiros, como forma de turismo sustentável e transformador, para o turista e para a sociedade, são contrapontos àqueles outros e, portanto, exemplos a serem seguidos e incentivados.

Portanto, compreende-se que o turismo transformativo do tipo de intercâmbio estudantil internacional, ou de estudos no exterior, é uma oportunidade de experiência e transformação para as perspectivas de vida (ABRIL-SELLARÉS, CRIADO, E SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, 2019; SOULARD, MCGEHEE, E STERN, 2019), principalmente no caso de intercâmbio de estudos no exterior oferecidos a estudantes de escolas públicas que em geral não teriam condições financeiras de bancar tais viagens e programas de estudos sem o fomento e suporte estatal, como no caso estudado nesta pesquisa.

Nesse sentido, tais práticas, de promoção do turismo transformador do tipo de estudos no exterior (BROWN, 2013; REISINGER, 2013; ABRIL-SELLARÉS, CRIADO, E SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, 2019; DORSETT, LARMAR, E CLARK, 2019; SOULARD, MCGEHEE, E STERN, 2019), podem gerar impactos positivos para tais estudantes de mais sensíveis condições sociais e econômicas que lhes podem ser diferencial em termos de seus desenvolvimentos pessoal, educacional e profissional, o que é objeto de estudo e se pretende avaliar efetivamente nesta pesquisa.

Para se entender ainda o possível diferencial promovido por tais experiências a estudantes de escolas públicas, que é o público-alvo objeto de estudo nesta pesquisa, é pertinente ter em mente que alguns desses estudantes podem ter vindo de condições sociais historicamente desfavoráveis, de modo tal que uma possível experiência transformadora do turismo educacional internacional através de programas de intercâmbio estudantil e os seus possíveis impactos positivos também podem ser uma política pública corretiva por parte do Estado, em sentido amplo, na medida em que o mesmo, originariamente, contribuiu para aquelas condições de fragmentações sociais bastante desiguais, se consideradas as históricas más distribuições de riqueza entre os cidadãos, com políticas públicas de gastos fiscais mal desenhadas ou mal implementadas, e oferecimento de serviços públicos precários, inacabados ou até inexistentes, causando o que se chama de uma ilusão fiscal, na medida em que o cidadão

contribui para o sustento do Estado mas não recebe serviços públicos satisfatórios (HOFFMANN, 1998; MOURÃO, 2007; SANTOS, 2010; NOGUEIRA, SIQUEIRA e LUNA, 2015).

Assim, depreende-se que, diante da possibilidade de impactos positivos e negativos oriundos da prática do turismo, aquele turismo do tipo transformador, na forma específica de intercâmbio estudantil internacional, tem o potencial de promover efeitos positivos para os turistas estudantes participantes do intercâmbio educacional internacional e de que tais efeitos positivos se estendam ou se irradiem ao Estado promotor e à sua sociedade, o que é objeto de estudo nessa pesquisa.

Nesse sentido, observa-se que no Brasil já têm ocorrido políticas públicas com programas de intercâmbio estudantil internacional, para estudantes da rede pública de ensino, como nos casos do programa “Brasil sem Fronteiras” (LUNA E SEHNE, 2013), em nível nacional, para estudantes universitários, e o “Programa Ganhe o Mundo”, para estudantes de ensino médio da rede pública do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019), entre outras experiências em outros Estados.

Considerando-se a localização do Programa de Pós-graduação desta pesquisa no Estado de Pernambuco e a possibilidade de obtenção de informações tanto do público-alvo como dos promotores do programa de intercâmbio de forma mais próxima, dentro do mesmo Estado, foi escolhido como público-alvo (ex-)estudantes de ensino médio da rede pública do Estado de Pernambuco, entre participantes do “Programa Ganhe o Mundo - PGM” e não participantes que tenham estudado no mesmo período, nas mesmas escolas ou de escolas de níveis semelhantes.

Tinha-se a expectativa intuitiva de que o turismo de intercâmbio de estudos no exterior poderia gerar impactos transformativos positivos para os estudantes participantes, ainda mais para aqueles de mais sensíveis condições sociais e econômicas, significando oportunidade de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, o que se constituiria em ganho de capital humano (BECKER, 1964, 1975, 1993; ZHAO et al, 2012; MARIÑO-MESÍAS et al, 2015; STAUVERMANN e KUMAR, 2017; VIDOTTO et al, 2017), o que se quis verificar através da pesquisa.

Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo, para investigar os efeitos do intercâmbio estudantil internacional do qual os estudantes da rede pública de ensino médio participaram, por meio do chamado Programa Ganhe o Mundo – PGM (PERNAMBUCO, 2019a), ocorrido no âmbito do Estado de Pernambuco desde o ano de 2012, por meio do qual mais de 8 mil estudantes foram enviados, no período de 2012 a 2020, a vários países, a exemplo

de Argentina, Chile, Colômbia, Uruguai, Estados Unidos, Canadá, Espanha, Alemanha, Austrália e Nova Zelândia (PERNAMBUCO, 2019b).

Os alunos participantes do PGM são selecionados por critérios de assiduidade e notas (PERNAMBUCO, 2019a). Precisavam ter entre 14 anos até embarque e 17 anos e 11 meses no retorno do intercâmbio, participar de curso intensivo de idioma na própria escola, ter nota final mínima de 7,0 em português e matemática e média mínima também 7,0 em línguas; frequência mínima de 80% e não pode ter sido reprovado no ano anterior à seleção; deve possuir CPF próprio e preencher um formulário (PERNAMBUCO, 2019a).

Dentro desse escopo, a pesquisa procurou responder à seguinte pergunta:

Quais os principais impactos transformativos em termos de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, estes associados à formação de capital humano, em tendo ocorrido, que a experiência de turismo de estudos no exterior proporcionou aos participantes do Programa Ganhe o Mundo?

### **1.1. Roteiro da pesquisa**

Ademais desta Introdução, com sua pergunta de pesquisa, objetivos e justificativa a seguir, há as seções de Referencial Teórico, Metodologia, Resultados e Discussões e Considerações Finais. Além disso, é oportuno traçar um pequeno roteiro do caminho que a dissertação pretende perseguir, tendo em vista os seus objetivos, geral e específicos.

Nesse sentido, esclarece-se que a dissertação, após apresentar vasta literatura, inclusive da Organização Mundial de Turismo, que reconhece, em teoria, a área do turismo conhecida como turismo educacional, e esta como uma espécie de turismo transformativo, pretende verificar, através da proposição de um modelo teórico próprio, se e o quanto a experiência de estudantes de ensino médio de escolas públicas de Pernambuco que participaram de intercâmbio estudantil internacional confirmam, ou não, na prática, o conceito de turismo transformativo, no sentido de que este teria agregado valor aos níveis de desenvolvimento, especificamente, pessoal, educacional e profissional, de tais estudantes, por meio das suas experiências de turismo de educação no exterior.

No caso, a pesquisa pretende medir em termos práticos, com o uso de um modelo teórico próprio, se houve e quanto foi o incremento nos níveis de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional desses estudantes em relação a não participantes do intercâmbio que estudavam nas mesmas escolas públicas ou em semelhantes escolas também públicas, ou seja, em

condições semelhantes, e verificar também o quanto os dois primeiros níveis de desenvolvimento (pessoal e educacional) contribuem para desenvolvimento profissional nos dois grupos, de participantes e não participantes da experiência de estudos no exterior.

Nesse intento, a pesquisa apresentará seu modelo teórico, que está calcado em medir tais níveis de desenvolvimento e a relação entre os dois primeiros (pessoal e educacional) como variáveis independentes a possivelmente contribuir positivamente, por hipótese a ser testada, para o desenvolvimento profissional como variável dependente, pretendendo-se testar ainda a hipótese de que essa influência sobre o desenvolvimento profissional é maior para os intercambistas do que para não intercambistas, além de se supor, também por hipótese a, a partir de intuição lógica, a ser testada, que tais intercambistas teriam todos os três níveis de desenvolvimento (pessoal, educacional e profissional) superiores aos respectivos dos não intercambistas, o que a pesquisa também irá testar em termos práticos.

Para isso, serão usados testes quantitativos estatísticos, com análises fatoriais sobre os itens componentes de escalas existentes, mas adaptadas na pesquisa para medir os mencionados níveis de desenvolvimento (pessoal, educacional e profissional) dos ex-estudantes que fazem parte do público-alvo objeto da pesquisa, buscando-se ainda verificar se há validação do modelo teórico proposto, que faz uso dos construtos adaptados na pesquisa a partir das escalas existentes, e avaliando e validando tais adaptações com testes de confiabilidade e normalidade, entre outros (HAIR Jr. et al, 2005, 2014).

A pesquisa propõe ainda haver uma relação de dependência entre as variáveis que estariam associadas aos mencionados construtos representativos de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, relação essa avaliada por meio de uso de regressão linear múltipla para testar se há dependência entre o terceiro construto (representativo de desenvolvimento profissional) em relação aos dois primeiros (desenvolvimento pessoal e educacional), relacionando ainda tais construtos ao conceito de capital humano, que é insumo nas funções de produção e crescimento em nível macroeconômico, o que será abordado adiante, verificando-se ainda a diferença dos níveis de tal dependência entre o grupo de intercambistas e não intercambistas.

A pesquisa apresentará, portanto, os resultados encontrados, para com isso apresentar conclusões se a teoria, de que o turismo educacional seria positivamente transformativo para os que dele usufruem ou participam, realmente se verifica na prática, no caso estudado nesta pesquisa.

Uma vez, portanto, apresentado esse roteiro básico da pesquisa e o que se pretendeu com ela, serão apresentados, de forma resumida, então, os objetivos da pesquisa.

## **1.2. Objetivos**

Nesta seção são apresentados os objetivos, geral e específicos, da pesquisa.

### **1.2.1. Objetivo Geral**

O objetivo geral da pesquisa é avaliar os principais impactos que a experiência de turismo de estudos no exterior proporcionou aos participantes do Programa Ganhe o Mundo, em termos de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, e se e o quão são transformativos e contributivos para o incremento de capital humano, comparando tais diferenças de desenvolvimento entre os estudantes participantes e não participantes do PGM.

### **1.2.2. Objetivos Específicos**

1. Compreender os aspectos relevantes das experiências de turismo de estudos no exterior vivenciadas por participantes do Programa Ganhe o Mundo;
2. Avaliar os impactos em termos de crescimento pessoal para os participantes do Programa Ganhe o Mundo e comparar com o crescimento pessoal verificado pelos não intercambistas do mesmo período em condições de estudos semelhantes;
3. Verificar os impactos em termos de desenvolvimento educacional dos participantes do Programa Ganhe o Mundo e comparar com o crescimento educacional verificado para os não intercambistas do mesmo período em condições de estudos semelhantes;
4. Mensurar os impactos em termos de desenvolvimento profissional potencial dos participantes do Programa Ganhe o Mundo e comparar com o crescimento profissional potencial verificado para os não intercambistas do mesmo período em condições de estudos semelhantes;
5. Analisar estatisticamente como os níveis de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional potencial, contributivos para o desenvolvimento do capital humano, estão relacionados, tanto para o grupo de intercambistas como para os não intercambistas do PGM e como os desenvolvimentos pessoal e educacional contribuem para explicar o nível de desenvolvimento profissional potencial de cada um desses grupos.

### 1.3. Justificativa

Esta pesquisa foi desenvolvida sobre um campo específico do turismo, do segmento de “turismo educacional” (BENI, 2000; PANOSSO NETTO, 2010; LOHMANN e PANOSSO NETTO, 2012), ou “turismo de educação”, conforme designado no documento “Definições de Turismo”, da Organização Mundial do Turismo (UNWTO, 2019), o qual, de acordo com a literatura acadêmica recente, pode ser enquadrado como espécie de **turismo transformativo** (BROWN, 2013; REISINGER, 2013; ABRIL-SELLARÉS, CRIADO e SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, 2019; DORSETT, LARMAR e CLARK, 2019; SOULARD, MCGEHEE, E STERN, 2019).

Ela é justificada, primeiramente, pelo fato do turismo de intercâmbio estudantil internacional, ou de educação no exterior, ser classificado teoricamente, pela literatura acadêmica, como uma forma de turismo transformativo, que permite experiências transformadoras nos aspectos pessoal, educacional, profissional aos dele participantes, com repercussões para sua sociedade e Estado, o que se quer confirmar em análise prática.

Além disso, sua relevância está na inovação de apresentação de um modelo teórico de avaliação quantitativa sobre o quanto a experiência de (ex-)estudantes que participaram de intercâmbio estudantil internacional lhes agregou diferencial de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, aspectos que se refletem em capital humano, em relação a não participantes do intercâmbio estudantil internacional, e sobre o quanto os aspectos específicos de desenvolvimento pessoal e educacional contribuem diferentemente para o desenvolvimento profissional dos participantes e dos não participantes do PGM.

Portanto, no campo teórico, a pesquisa apresenta um modelo teórico que, além de avaliar as diferenças de desenvolvimento nos três aspectos mencionados (pessoal, educacional e profissional), estabelece uma relação, verificada estatisticamente, de o quanto os aspectos de desenvolvimento pessoal e educacional contribuem para a formação do desenvolvimento profissional dos estudantes, nos dois grupos de participantes e não participantes do intercâmbio.

No campo prático, a execução de tal modelo na pesquisa, através do uso de ferramentas estatísticas, buscou revelar efetivamente as diferenças de desempenho dos dois grupos, de participantes e não participantes do PGM, em termos de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, e se as mesmas se coadunaram com o modelo teórico apresentado na pesquisa e com outros estudos teóricos, como os de Brown (2013), Reisinger (2013), Kirillova et al (2017), Abril-Sellarés, Criado e Sánchez-Fernández (2019), Dorsett, Larmar e Clark (2019), Soulard,

McGehee, e Stern (2019), e com modelos práticos como os de Dwyer e Peters (2004), IIE - *Open Doors* (2005), Nunan (2006), Kostic Bobanovic e Grzinic (2011), Luna e Sehne (2013), European Commission (2014), Unesco (2017a, 2017b), Belta (2018a, 2018b), IES *Abroad* (2018a, 2018b) e Goldblatt (2019).

A pesquisa ganha ainda mais destaque e importância, e se justifica, ao se estudar a participação do Estado como agente promotor e incentivador deste turismo, como instrumento de educação e transformação de parte da sua sociedade, principalmente quando oferece a possibilidade de participação em programas de intercâmbio estudantil internacional para estudantes de fragmentos sociais historicamente mais desfavorecidos, o que se constitui em oferta de oportunidades e condições para reparação das disparidades sociais a quem mais pode carecer de suporte para galgar os primeiros degraus rumo à inserção e à ascensão social, observando-se, ainda, que a distinção social vem “*através da educação, a ocupação e o consumo*” (BOURDIEU, 1984), considerando-se também que os benefícios para os estudantes redundarão em impactos positivos para a sociedade e para o próprio Estado fomentador, dos quais fazem parte.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Turismo transformativo de intercâmbio educacional – contextualização, origens e motivações

De acordo com o Relatório da Organização Mundial de Turismo das Nações Unidas em parceria com o Instituto de Turismo de Zagreb, Croácia, intitulado “**O Poder Transformador do Turismo: uma mudança de paradigma** na direção de um viajante mais responsável” (grifos nossos), “*turismo é muito mais que uma atividade de lazer, tendo um imenso potencial para estabelecer novos paradigmas de pensamento e para encorajar mudanças sociais e culturais e inspirar um comportamento mais sustentável*” (tradução nossa) (destaques nossos) (UNWTO e IT, 2016, p. 8).

O título do Relatório, por si só, já é bastante sugestivo das transformações que o Turismo pode promover. Ademais, o Relatório dispõe ainda que turismo, além de atividade de lazer, promove mudanças sociais e culturais, criando novos paradigmas e inspirando comportamentos sustentáveis.

O mesmo Relatório destaca que o “*turismo moderno, intimamente ligado ao desenvolvimento sustentável abrange um número crescente de novos perfis de viajantes focados em responsabilidade social e os impactos positivos das viagens*”, o que, segundo o Relatório, “*quando devidamente aproveitado, tem a habilidade de tornar o turismo em um instrumento chave para o progresso socioeconômico*” (tradução nossa) (destaques nossos) (UNWTO e IT, 2016, p. 10).

Por sua vez, o “Caderno e Manuais de Segmentação”, de 24 de julho de 2015, atualizado em 12 de novembro de 2018 (BRASIL, 2015), traz publicações do Ministério do Turismo brasileiro, denominadas “Marcos Conceituais – Ano de 2006” (BRASIL, 2006), que contêm definição de “Turismo de Estudos e Intercâmbio” associando-o a vivências transformadoras que promovem conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Entre outras publicações referenciadas no endereço eletrônico do Ministério do Turismo (BRASIL, 2015), encontra-se a publicação “*Marcos Conceituais – Ano de 2006*” (BRASIL, 2006), observando-se que a mesma foi utilizada no endereço raiz em 2015 e atualizada em 2018 (BRASIL, 2015). Naquela publicação em Brasil (2006) referenciada em Brasil (2015) consta a definição de que “*Turismo de Estudos e Intercâmbio constitui-se da movimentação turística*

*gerada por atividades e programas de aprendizagem e vivências para fins de qualificação, ampliação de conhecimento e de desenvolvimento pessoal e profissional”.*

Ainda dentro do sítio eletrônico (BRASIL, 2015), encontra-se o acesso a um outro dos vários “**Cadernos e Manuais de Segmentação**”, denominado “**Turismo de Estudos e Intercâmbio: Orientações Básicas**”, por meio do qual se liga a um arquivo de numa publicação do Ministério do Turismo, na forma de um livreto em PDF, cujo título é exatamente o referido “**Turismo de Estudos e Intercâmbio: Orientações Básicas**” (BRASIL, 2010).

Nessa outra publicação do Ministério do Turismo (BRASIL, 2010), que passou a integrar os “**Cadernos e Manuais de Segmentação**” (BRASIL, 2015), encontra-se a referência ao *Grand tour* como pertencendo às origens do turismo de estudos, quando menciona (BRASIL, 2010, p. 13) que Andrade (2000) descreveu que:

O *Grand Tour*, sob o imponente e respeitável rótulo de “viagem de estudo”, assumia o valor de um diploma que lhes conferia significativo *status* social, embora – na realidade – a programação se fundamentasse em grandes passeios de excelente qualidade e repletos de atrativos prazerosos (...). Os ingleses, importantes e ricos, consideravam detentos de cultura apenas quem tivesse sua educação ou formação profissional coroada por um *Grand Tour* através da Europa (...).

Em estudo sobre as motivações de turistas internacionais viajando por Portugal, Espanha e Itália, Seabra et al (2011) destacaram que as motivações para as viagens poderiam se enquadrar em três grandes grupos, na seguinte ordem: motivações de **conhecimento, cultural** e de **educação** (FORMICA E UYSAL; 1996; RYAN E GLENDON, 1998; SEABRA et al, 2011); motivações sociais (SEABRA et al, 2011); e pela busca dos benefícios do escape da rotina diária da vida e pela própria sensação de busca (MITCHELL, 1998; SEABRA et al, 2011).

Do ponto de vista da caracterização do turismo e descrição do que é e qual a sua relação e identificação com o turismo educacional, Panosso Netto (2010) utiliza termos e expressões relacionados à sua utilização para aquisição de “novos conhecimentos”, “novas experiências culturais”, “formação da personalidade humana”, “construção do nosso ser”, “visão humanista”, “encontro de si mesmo”, entre outros aspectos.

Estas características do turismo, que se aplicam ao turismo de estudos, deixam claro que o mesmo pode ser instrumento de (auto)conhecimento, crescimento e experiências transformadoras, o que e se constitui em formas de turismo transformativo, no caso, educacional, e não apenas como forma de lazer (Kirillova et al, 2017), levando em conta a sua contribuição para o crescimento e desenvolvimento, em vários aspectos, de quem o experimenta (BROWN, 2013; REISINGER, 2013; ABRIL-SELLARÉS, CRIADO, E SÁNCHEZ-

FERNÁNDEZ, 2019; DORSETT, LARMAR, E CLARK, 2019; SOULARD, MCGEHEE, E STERN, 2019).

A importância dos programas de intercâmbios estudantis vinha se refletindo na intensidade com que esses programas de mobilidade estudantil vinham ocorrendo em todo o mundo antes da pandemia do coronavírus (IIE - *Open Doors*, 2005; Nunan, 2006; LUNA E SEHNE, 2013; BRITISH COUNCIL, 2013; EUROPEAN COMMISSION, 2014; UNESCO, 2017a; UNESCO, 2017b, BELTA, 2018a, 2018b; IES *Abroad*, 2018a, 2018b; UNWTO, 2019).

Mesmo que o turismo transformativo educacional sofra adaptações no pós-pandemia para contemplar mais cursos *online* e parcialmente presenciais, isso não afasta a importância dos intercâmbios, mesmo que parte ocorra *online*, nem tira a expectativa de que o mundo voltará a se socializar de uma forma mais ampla, dinâmica e enriquecedora, uma vez superada a pandemia, e de que o turismo, com seu poder transformativo, seja inspiração para uma nova ressocialização, o que já vem se notando com a retomada de atividades e da economia, devido às flexibilizações de socialização diante dos recentes melhores números da pandemia.

## **2.2. Importância em geral dos intercâmbios estudantis internacionais**

Os intercâmbios estudantis, ou programas de mobilidade estudantil, são algo muito difundido pelo mundo. Luna e Sehne (2013), por exemplo, ressaltam os Programas Erasmus na Europa e o Ciências sem Fronteiras no Brasil e sua importância na formação pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes.

Destacam esses autores que, enquanto no âmbito do Ciência sem Fronteiras no ano de 2013 estava previsto se atingir mais de 100 mil bolsas de estudos até o ano de 2015, na Europa o número de estudantes em mobilidade estudantil acumulada até aquele ano de 2013 já havia ultrapassado 2 milhões. Em 2017, o número de estudantes, só de nível superior, que saíram do seu país para estudar noutros países foi de 58.841 (UNESCO, 2017a; UNESCO, 2017b).

De acordo com a Associação das Agências Brasileiras de Intercâmbio (BELTA, 2018a), a educação de estudantes brasileiros no exterior, em 2017, atingiu 302 mil estudantes, abrangendo estudantes de ensino médio, graduação, cursos profissionalizantes, mestrado, doutorado e cursos de idiomas.

Antes da pandemia, os cursos de idioma continuavam sendo os mais buscados pelos brasileiros e os destinos mais procurados, em ordem decrescente de procura, foram Canadá, com 23% da procura brasileira total, Estados Unidos, com 21,6%, Reino Unido, com 10,2%,

Nova Zelândia com 6,9% e Irlanda 6,5%, isso dentre 39 destinos disponibilizados como opções de estudo para os brasileiros (BELTA, 2018b).

Percebe-se a importância desse segmento de estudos de idiomas no exterior, que, no caso do Brasil, é o que mais movimenta o turismo de intercâmbio internacional, principalmente os cursos de inglês, como visto na proporção dos cinco destinos mais procurados pelos brasileiros (BELTA, 2018b).

Nesse segmento, mas não apenas nele, o turista procura conciliar o seu tempo entre estudos e passeios nos horários livres, sejam na cidade onde se hospeda ou para outros destinos, principalmente nos finais de semana.

Ainda no que se refere ao aprendizado de outro idioma, e especificamente do inglês, é descrito em pesquisas e estudos como a aquisição dessa habilidade é muito importante tanto para o profissional do setor de turismo (KOSTIC BOBANOVIC e GRZINIC, 2011) como para estudantes e profissionais de outros diversos setores (BRITISH COUNCIL, 2013). Assim, além do processo do intercâmbio para estudos no exterior ser considerado um segmento turístico, e no caso, do tipo transformativo educacional (SOULARD, MCGEHEE, e STERN, 2019; UNWTO, 2019), independentemente do setor a que pertence o turista estudante, agrega valor não só ao turista como ao setor ao qual ele pertence, o que ainda mais é verdade no caso de cursos de idiomas para pessoal de turismo.

O *Institute for the International Education of Students Abroad - IES Abroad* (2018b) destaca ainda a importância da experiência de estudos no exterior para entrar em escolas de graduação e profissionalizantes e para se achar empregos mais cedo, depois da graduação, e ter salários iniciais mais altos.

O *IES Abroad* iniciou suas atividades em 1950 (IES ABROAD, 2018a) e para marcar o aniversário dos seus 50 anos realizou o que chama do maior *survey* (levantamento) quantitativo com os ex-estudantes de programas de estudo no exterior, no caso, com aqueles que participaram de seus programas de estudo no exterior, sendo, portanto, um estudo para verificar efeitos e impactos oriundos da experiência no longo prazo para as carreiras profissionais, a educação e visão de mundo, para tais ex-estudantes. Foram apontados em tal pesquisa vários benefícios de longo prazo para os participantes das experiências de estudos no exterior, tais como, nas áreas acadêmicas, de crescimento pessoal, desenvolvimento cultural e para carreiras profissionais (IES ABROAD, 2018b).

Ainda segundo o *IES Abroad* (2018b), a pesquisa mostrou que, em termos de realizações ou resultados acadêmicos, 87% dos respondentes da pesquisa afirmaram que os estudos no exterior influenciaram nas experiências educacionais posteriores, 86% disseram que houve um

aumento do comprometimento para estudos de língua estrangeira, 80% informaram aumento de interesse pelos estudos acadêmicos, 52% obtiveram diploma de graduação, dos quais 15% receberam diplomas de “Phd” (*philosophy doctor*), “EdD” (*doctor of education*), “JD” (*juris doctor*) ou de médico.

Com relação ao desenvolvimento cultural, a pesquisa mostrou que 98% relataram que a experiência de estudos fora de seu país ajudou a compreender melhor seus próprios valores culturais e seus vieses ou suas nuances. Para 94% a experiência continua a influenciar suas interações com pessoas de diferentes culturas, 90% reportaram que foram influenciados a buscar uma maior diversidade de amigos (IES ABROAD, 2018b).

No que se refere aos impactos em suas carreiras profissionais, a pesquisa revelou que 76% dos ex-estudantes no exterior informaram ter adquirido habilidades enquanto estudavam fora que lhe influenciaram no caminho de suas carreiras, 62% concordaram que a experiência de estudos no exterior despertou o interesse na direção de uma determinada carreira que passou a ser buscada desde então, 48% afirmaram que a partir dos estudos no exterior tal experiência resultou ou em algum trabalho internacional ou em atividades voluntárias.

Por fim, em termos de crescimento pessoal, o levantamento do *IES Abroad* (2018b) mostrou que 97% dos pesquisados relatam que os estudos no exterior serviram como um catalisador para o incremento da maturidade, 96% declararam que ganharam auto confiança como fruto daquela experiência, 95% indicaram que a experiência de estudos noutro país lhes deu visão de mundo mais duradoura e consistente, 89% disseram que passaram a sentir mais tolerantes a ambiguidades ou diversidades após vivenciar a experiência de estudos noutro país.

O *IES Abroad* (2018b) conclui que os resultados de sua pesquisa demonstram que estudos no exterior fazem uma diferença no longo prazo nas vidas dos participantes do intercâmbio de estudos internacionais, tanto acadêmica, profissional e pessoalmente.

Em relação aos Estados Unidos da América, Nunan (2006) ressalta que aquele país tem uma longa tradição com experiências de estudantes no exterior, com seus programas em 2004/2005 (poucos antes da publicação do seu artigo) tendo a participação de quase 200 mil estudantes, conforme o *Institute of International Education – IIE - Open Doors* (2005) e Nunan (2006), havendo, curiosamente, um grande incentivo das instituições norte-americanas para estudos no exterior após o atentado de 11 de setembro de 2001, explica Nunan (2006).

O mesmo IIE — cujo Relatório, denominado *IIE Open Doors*, do ano de 2005, havia sido utilizado por Nunan (2006) em seu artigo — apresentou em 2018, em parceria com o Escritório de Assuntos Educacionais e Culturais do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América (EUA) (*Bureau of Educational and Cultural Affairs U.S. Department of*

State), o Relatório sobre Intercâmbio Educacional Internacional de 2018, denominado *IIE Open Doors* (2018). Ele informa que o número de estudantes estrangeiros que foram estudar nos Estados Unidos no período 2017/18 foi de 1.094.792 estudantes.

Relevante observar, conforme *IIE Open Doors* (2018), que os estudantes internacionais que foram estudar nos EUA representaram em 2017 uma injeção US\$ 42 bilhões na economia americana, dos quais 64,5% são oriundos de recursos não financiados pelos EUA, mas vindos dos próprios estudantes e suas famílias, de governos, universidades e patrocinadores estrangeiros, e os outros 35,5% da riqueza gerada por tais estudantes na economia americana vêm dos empregos gerados e da riqueza movimentada através das universidades e faculdades, entre outras fontes.

Já o número de estudantes norte-americanos que foram estudar noutros países, no caso, no período letivo de 2016/17, de acordo com o mesmo Relatório *IIE Open Doors* (2018), foi de 332.727 estudantes, o que significou um aumento de 2,3% em relação ao período anterior.

Ainda em *IIE Open Doors* (2018), é possível verificar os quantitativos de estudantes estrangeiros **recebidos** de 2016 a 2018 por 4 outros países anfitriões selecionados, bem como as metas ou expectativas desses mesmos países de receber estudantes internacionais nos anos seguintes próximos. De acordo com tal relatório, o Canadá projetava receber em 2022 um número de 450 mil estudantes de outros países, o Japão esperava receber 300 mil estudantes em 2020, a Alemanha tinha expectativa de receber 350 mil estudantes estrangeiros em 2020, e a China previa que 500 mil estudantes de outros países aportassem ali em 2020. Além disso, observa-se que entre os anos de 2016 a 2018, esse último ano sendo o mesmo de confecção do relatório, esses quatro países tiveram um crescimento no número de estudantes estrangeiros recebidos.

A importância do turismo de intercâmbio estudantil tem relação com as demandas do mundo globalizado em que vivemos (LUNA e SHENE, 2013), em que há necessidade de comunicação, o domínio de outros idiomas (KOSTIC BOBANOVIC e GRZINIC, 2011; BRITISH COUNCIL, 2013), apreensão de outras culturas, trocas de experiências, de conhecimentos, de técnicas, da pesquisa científica, e o próprio autoconhecimento (PANOSSO NETTO, 2010, BROWN, 2013). Ademais, com o compartilhamento de experiências e do conhecimento, as pessoas podem se nivelar em maiores condições de igualdade, falar a mesma linguagem, se inserir de fato na sociedade, exercer sua cidadania e contribuir para tornar as relações sociais e espaços urbanos e sociais menos fragmentados social e economicamente (VAINER, 2002).

### **2.3. Efeitos do intercâmbio estudantil internacional**

Muitos trabalhos têm focado nos ganhos para os estudantes em estudar no exterior (HADIS, 2005; PANOSSO NETTO, 2010; KOSTIC BOBANOVIC e GRZINIC, 2011; BRITISH COUNCIL, 2013; LUNA e SHENE, 2013; BROWN, 2013; IIE OPEN DOORS, 2018), sendo que um dos de maiores destaques, tanto pela dimensão do projeto como pela abrangência de suas análises, foi o estudo realizado para o Programa Erasmus de intercâmbio acadêmico na Europa (EUROPEAN COMMISSION, 2014).

De acordo com o Programa Erasmus, só entre o início do Programa, em 1987, e os anos de 2012-13, mais de 3 milhões de estudantes haviam já participado desses intercâmbios, sendo a mobilidade de estudantes e funcionários através do Erasmus considerada fundamental para a estratégia Europa 2020 para o crescimento sustentável e geração de empregos (EUROPEAN COMMISSION, 2014, p. 61).

As autoridades europeias responsáveis pela educação superior alegam que o Programa teve efeitos positivos tais como crescimento pessoal, aumento da empregabilidade, aquisição e incremento de competências sociais e culturais, aumento de cooperação e competição entre instituições participantes e melhora na qualidade da educação e pesquisa (LONDON COMMUNIQUE 2007; LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE COMMUNIQUE 2009; EUROPEAN COMMISSION 2011a; EUROPEAN COMMISSION, 2014, p. 61).

Conforme o documento Estudo do Impacto do Erasmus sobre os Efeitos da Mobilidade sobre as Habilidade e Empregabilidade de Estudantes e a Internacionalização das Instituições de Educação Superior (tradução nossa), a experiência de estudar no exterior beneficia o desempenho acadêmico e profissional dos estudantes e também permite uma maior abertura, adaptabilidade, flexibilidade e o incremento do aprendizado de idiomas, de habilidades sociais, autoconfiança e autoconsciência (EUROPEAN COMMISSION, 2014, p. 62).

#### **2.3.1. Efeitos sobre o desenvolvimento pessoal e educacional dos estudantes**

Do ponto de vista de efeitos ou impactos **pessoais**, é oportuno mencionar o estudo de Niehoff, Petersdotter e Freund (2017), no qual abordaram os efeitos da estadia de estudos no exterior sobre o desenvolvimento da personalidade dos intercambistas jovens, analisando cinco

grandes aspectos da personalidade, destacando, assim, os efeitos ou impactos pessoais, na formação do caráter dos estudantes, o que tem efeito para toda a vida.

Hendrickson, Rosen e Aune (2011) desenvolveram uma análise sobre situações experimentadas ou formadas por estudantes internacionais, tais como as redes de amizade formadas, as conexões sociais, os níveis de satisfação fruto da experiência, bem como também a saudade de casa experimentada, o que também se constitui numa análise do ponto de vista dos efeitos sobre o aspecto pessoal.

O estudo de Smith e Khawaja (2011, p. 699-713) busca verificar como os estudantes internacionais são aculturados ou sofrem estresses fruto da convivência com a cultura do local destino dos estudos, com efeitos tanto durante a experiência de estudo como pós estudos no exterior, sendo pontos sensíveis as barreiras de linguagem, a solidão, discriminação, depressão, entre outros problemas decorrentes da mudança de ambiente e cultura.

Em semelhante linha de análise de possíveis efeitos psicológicos e **pessoais** decorrentes do intercâmbio de estudos no exterior, Presbitero (2016, p. 28–38) destaca tanto o choque devido à nova cultura do destino no exterior para estudo, como o choque da cultura reversa decorrente do retorno ao local de origem, e processos de gerenciamento dos choques e de adaptação através do uso da inteligência cultural. Zhanga e Goodson (2010), por sua vez, procuram compreender as adaptações psicossociais necessárias para que os estudantes internacionais que vão estudar e viver nos Estados Unidos não tenham níveis de estresse que são apontados por outros autores.

Sobre o aspecto **educacional**, estudos que tomaram por base levantamentos com estudantes de ensino médio da África do Sul concluíram que o Turismo de Educação Internacional tinha o potencial para fomentar um aprendizado com abrangência e enfoque no global, em função do contato e experiências interculturais vividas pelos estudantes tanto com os nativos do país onde estudaram como com outros estudantes de outros países ali em intercâmbio (MCGLADDERY E LUBBE, 2017).

Semelhantemente, Czerwionkaa, Artamonovaa e Barbosa (2015) concluem haver evidências de desenvolvimento do conhecimento intercultural por parte de estudantes que estudaram no exterior, mesmo por um curto prazo. O **aprendizado intercultural** obtido nos estudos no exterior é fundamentado, em grande parte da literatura, no modelo teórico (*theoretical framework*) conhecido como “competência intercultural” (DEARDORFF, 2006; PARAS et al., 2019). Bruntona e Jeffrey (2014) identificam fatores do ambiente estudantil que influenciam o incremento do aprendizado em estudantes internacionais.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento intercultural do estudante, Terzuolo (2018) analisa como as características do estudante e do programa de estudo no exterior podem influenciar o seu desempenho. Observa que a pesquisa sobre os impactos de estudar noutro país e sobre variáveis com potencial para condicionar tais impactos remontam ao final dos anos 1950, quando se focava em mudanças de atitude e na expectativa, que nem sempre era confirmada, de que estudar no exterior proporcionaria aos estudantes valores mais abertos, mais liberais e mais internacionais. Conclui que o **perfil demográfico e condições históricas do estudante**, a exemplo de variáveis como estrutura e suporte familiar, gênero e auto identidade multicultural, são condicionantes para o resultado do desenvolvimento intercultural obtido com estudos no exterior enquanto o programa de estudo em si não seria tão determinante.

### **2.3.2. Efeitos sobre o desenvolvimento profissional dos estudantes a partir da autoeficácia percebida dos mesmos**

Em um primeiro momento, grande parte da literatura inicialmente encontrada a partir das pesquisas realizadas sobre desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de carreira profissional tratava da análise do ponto de vista de técnicas para quem ministra a capacitação, ou seja, sobre como os profissionais responsáveis poderiam promover um melhor desenvolvimento profissional para os estudantes internacionais (CHARTRAND e CAMP, 1991; KUTNER et al, 1997; GUSKEY, 2000; GUSKEY e YOON, 2009).

No entanto, esse não era o foco do presente trabalho, já que não se buscava encontrar mecanismos ou técnicas que viessem a facilitar a capacitação de estudantes para sua profissionalização, mas buscavam-se publicações que tratassem de estruturas teóricas que caracterizassem o desenvolvimento profissional adquirido, de modo a se poder avaliar o desenvolvimento profissional dos estudantes pesquisados com base em tais parâmetros teóricos.

Dentro da linha de abordagem que se precisava, verificam-se relações entre os impactos educacionais e profissionais fruto do turismo de intercâmbio no exterior. Nessa linha, Goldblatt (2019, p. 10), após ressaltar que nos últimos anos tem ganhado força, nos EUA, um movimento para se incrementar estudos no exterior, que tem sido chamado de “Geração Estude no Exterior” (tradução nossa) e que pretende dobrar o número de estudantes participando de estudos noutros países até o final do ano de 2019, destaca que o Presidente e Chefe do IIE, Dr. Allen Goodman, ao discorrer sobre a “Geração Estude no Exterior” declarou que a *“Experiência internacional é um dos mais importantes componentes de um currículo do século 21”* (tradução nossa),

destacando, assim, que a experiência de estudos no exterior tem um grande incremento curricular, o que afeta a empregabilidade dos intercambistas, sendo, portanto, um fator de incentivo para largada ou incremento em **carreiras profissionais**.

Do ponto de vista de desenvolvimento **profissional** adquirido e meios para sua avaliação, a partir da experiência de turistas de estudos no exterior, destacaram-se na literatura as publicações: de Nunan (2006), que analisa os efeitos de longo prazo das experiências de intercâmbio estudantil; de Rice et al (2015), que observam focos de diferentes maneiras de se avaliar desenvolvimento da carreira profissional de estudantes de intercâmbio; o estudo do “Modelo australiano para Desenvolvimento de Carreira Profissional” (tradução nossa) do “Conselho Ministerial para Educação, Desenvolvimento da Primeira Infância e Assuntos da Juventude” (tradução nossa), MCEECDYA (2010), que fornece uma estrutura teórica para caracterização de desenvolvimento de uma carreira profissional; a pesquisa de Dolga et al (2015), que aborda os impactos em termos de desenvolvimento pessoal e **profissional** advindos das experiências de mobilidade pelo programa europeu Erasmus para estudos noutros países da Europa; de Giardino (2011), citado por Xavier et al (2012), e que pesquisou habilidades que as principais empresas empregadoras valorizavam em seus candidatos a emprego e em seus empregados; e a abordagem de Joyce e Showers (2002), que procura mostrar características que profissionais de sucesso deveriam apresentar. Na sequência, serão detalhadas algumas dessas abordagens.

Joyce e Showers (2002), ao tratar das habilidades que profissionais de educação, a exemplo de professores, deveriam apresentar para seus objetivos de facilitar o aprendizado de estudantes, ou que características profissionais de sucesso deveriam apresentar, cita os seguintes aspectos: persistência; consciência do problema de transmissão de treinamento, de capacitação ou de preparação, o que é bem distinto da aquisição de conhecimento e habilidades; estar atualizado com as inovações; compreender as teorias subjacentes aos comportamentos; ser proativo e produtivo com os pares que ajudam na solução de problemas, observações, trabalho colaborativo, planejamento e conversão de novas habilidades em resultados práticos; flexibilidade, abertura e disposição para experimentar o que alternativas têm a oferecer.

Em reportagem em revista comercial, Xavier et al (2012), citando Giardino (2011), informa que em “*levantamento com as 30 companhias classificadas entre as melhores empresas para se trabalhar do ano de 2011, para descobrir o que elas mais valorizavam quando buscavam um jovem profissional*”, foram enumeradas as seguintes habilidades comportamentais requeridas pelos empregadores, com os respectivos percentuais de empregadores que escolheram tal habilidade, em ordem decrescente de percentual de empresas

que escolheram a habilidade como determinante: proatividade (67% das empresas); disposição de aprender (47%); aprendizagem rápida (43%); flexibilidade (43%); responsabilidade (43%); boa reação diante de mudanças (40%); habilidade para construir alianças (40%); capacidade de liderar (40%); reagir bem sob pressão (27%); habilidade para se comunicar (23%); maturidade emocional (23%); poder de influência (13%); capacidade de tomar risco (13%); outros (13%); assertividade (10%); capacidade de admitir erros (7%). O desenvolvimento profissional poderia ser verificado pela avaliação e classificação dos estudantes em termos de todas essas habilidades, segundo Giardino (2011) e Xavier et al (2012).

Por sua vez, Nunan (2006), apresenta os seguintes itens de avaliação, em termos de desenvolvimento profissional, a serem investigados entre estudantes australianos que experimentaram estudar noutro país:

Quadro 1 – Itens de desenvolvimento profissional (NUNAN, 2006)

Minha experiência de estudos no exterior influenciou o desenvolvimento profissional nos seguintes termos?
Aumentou minhas chances de conseguir emprego (minha empregabilidade).
Permitiu-me adquirir um conjunto de habilidades que influenciaram o meu caminho profissional.
Contribuiu diretamente para eu me empregar (no passado ou no presente).
Impulsionou o interesse na direção de uma carreira profissional e que passei a perseguir após a experiência.
Permitiu-me iniciar, ou reforçar, o aprendizado de outro idioma.
Permitiu-me uma experiência de estágio que ajudou a organizar minhas escolhas profissionais.

Influência de estudar no exterior sobre o desenvolvimento profissional

Fonte: adaptado a partir de Nunan (2006, p. 5-6)

De acordo com os dados obtidos por Nunan (2006), 87% dos estudantes responderam que concordavam que seus estudos no exterior influenciaram no desenvolvimento da sua carreira profissional de modo a aumentar a empregabilidade geral dos mesmos; para 73% dos estudantes questionados, a experiência de estudos fora da Austrália permitiu adquirir um conjunto de habilidades que influenciaram suas carreiras (destaque-se que Dwyer e Peters (2004), em levantamento de longo prazo para o período de 1950 a 1999 encontraram um percentual muito próximo, que foi de 76%, para esse mesmo item do seu *survey*); 61% concordaram que a experiência estudantil internacional contribuiu diretamente para o emprego passado ou atual; para 49% dos intercambistas, os estudos no exterior despertaram interesse por uma direção de carreira que foi buscada após aquela experiência de estudos fora (enquanto Dwyer e Peters (2004) encontraram 62% para esse mesmo item do seu levantamento); e 43% dos estudantes se iniciaram ou melhoraram o domínio de outra língua.

Rice et al (2015) destacam que têm sido desenvolvidas várias formas de se aferir desempenhos de estudantes em termos de desenvolvimento de carreira profissional, citando como exemplos a estrutura teórica da Associação para Educação e Orientação de Carreiras Profissionais (tradução nossa) (ACEG, 2012) e o “Modelo australiano para Desenvolvimento de Carreira Profissional” (tradução nossa) do “Conselho Ministerial para Educação, Desenvolvimento da Primeira Infância e Assuntos da Juventude” (tradução nossa), MCEECDYA(2010), além de ferramentas de psicometria que focam em medir um aspecto dos resultados dos estudantes, tais como a “Escala de Autoeficácia de Desenvolvimento Profissional” (tradução nossa) ou a “escala para testar a organização do pensamento ocupacional dos estudantes” (tradução nossa).

Observam, ainda, Rice et al (2015), que apesar das diferenças entre os modelos teóricos, em geral, eles agrupam os estudantes dentro de três grandes domínios, que são de: 1) resultados de auto aprendizado e de auto desenvolvimento; 2) resultados de aprendizado e de exploração da carreira profissional, como capacidade para explorar opções de trabalho, compreensão do mercado de trabalho e informação de acesso sobre carreiras; e 3) resultados em termos de gerenciamento da carreira profissional e de empregabilidade, como a capacidade de planejar e tomar decisões a partir dos recursos e informações disponíveis e de produzir documentos importantes para disputar vagas de emprego.

Entre as diferentes estruturas teóricas, de toda forma, Rice et al (2015) defendem e explicam que o “Modelo australiano para desenvolvimento de carreiras profissionais” é abrangente e relevante para explicação dos resultados dos estudantes em termos de desenvolvimento de carreiras profissionais, razão porque escolhem tal modelo.

Em consulta aos originais do modelo do MCEECDYA (2010), adotado por Rice et al (2015), vê-se que aquele elenca 11 competências em três áreas (de “gerenciamento pessoal”, de “aprendizado e de trabalho”, e de “construção de carreira profissional”) (traduções nossas), nas quais os indivíduos fazem importantes escolhas e gerenciam suas carreiras.

O problema, entretanto, que se verificou em toda essa literatura, além de outros mais artigos também pesquisados, era que embora muito interessantes como argumentação, nos mesmos não foram encontradas ou as escalas que porventura tenham sido utilizadas ou os itens destas, de sorte que tal literatura, embora inspiradora, não pode ser utilizada como fonte de modelo teórico a ser utilizado no presente trabalho, ainda que com adaptação das respectivas escalas, já que não se conseguiu acesso àquelas escalas e seus itens.

Tal literatura, de todo modo, foi inspiradora para que fossem pesquisados os fundamentos teóricos da autoeficácia e sua possível relação com o desempenho profissional ou

pelo menos potencial de tal desempenho, chegando-se a alguns estudos sobre autoeficácia e sua relação com desempenhos comportamentais, que têm bases e relação com pesquisas de psicologia comportamental.

A partir de um artigo e estudo seminais sobre a relação entre autoeficácia e desempenho comportamental, de Bandura (1977), verifica-se que a expectativa de eficácia, ou eficácia esperada, é descrita como uma certa “convicção” de que alguém pode executar com sucesso algum comportamento requerido a produzir certos resultados (BANDURA, 1977, p. 193).

De acordo com Bandura (1977, p. 194), a expectativa de eficácia seria uma espécie de medida de quanto esforço se demandaria e quanto tempo alguém iria persistir nos seus objetivos apesar dos obstáculos, derivando-se uma avaliação de autoeficácia percebida que seria tão mais forte quanto maiores fossem os esforços de persistência para alcançar os objetivos.

Bandura (1977, p. 203, 204) explica que o construto da autoeficácia é de interesse de várias teorias sobre o comportamento humano e que o modelo teórico por ele apresentado se aplica para além do domínio de psicoterapia, para o qual foi concebido inicialmente.

O autor destaca que quanto maior a autoeficácia percebida maiores as mudanças no comportamento, havendo um relacionamento entre autoeficácia e desempenho de comportamento, de modo que a autoeficácia é preditiva de desempenhos ou comportamentos em geral (BANDURA, 1977, 206-207), o que é de interesse no presente trabalho, na medida em que se pretende utilizar a autoeficácia, a ser mensurada para os estudantes participantes de intercâmbio estudantil no exterior, como parâmetro de avaliação do potencial de desempenho profissional para tais estudantes em comparação com semelhante avaliação para aqueles que não participaram dos intercâmbios.

Observa-se que pesquisadores têm estudado autoeficácia, inclusive do ponto de vista dos efeitos de estudos no exterior (HAMPTON, 2006). Rice et al (2015), por exemplo, citam modelos de avaliação de desempenho profissional, entre os quais o MCEECDYA (2010), o qual não se restringe à avaliação de desempenho profissional, mas também avalia desenvolvimento pessoal e educacional, no entanto, não são fornecidas no referido trabalho escalas que serviriam para os propósitos da presente pesquisa.

Niehoff, Petersdotter e Freund (2017), por sua vez, mencionam os efeitos de estudar no exterior para autoeficácia dos estudantes, sendo autoeficácia explicada pelos autores como a crença na própria capacidade de desempenho diante de demandas desafiadoras. O conceito de autoeficácia utilizado pelos autores foi aquele inicialmente formulado por Bandura (1977), referindo-se como sendo a percepção de alguém sobre sua capacidade de gerenciar tarefas com sucesso.

É interessante notar que foi criada uma escala para avaliar autoeficácia por Sherer e Maddux (1982), a qual foi adaptada e utilizada no presente trabalho para medir o potencial de desempenhos (de comportamentos) profissionais pelos estudantes, conforme detalhado na metodologia, tendo tal escala como premissa a relação estabelecida por Bandura (1977) entre autoeficácia e o desempenho de comportamentos de uma maneira geral.

Essa escala, com seus itens, foi adaptada nesta pesquisa para medir o construto aqui denominado de Autoeficácia para capacidade Profissional (AP), representativo de uma variável com o mesmo nome, para avaliar o nível de desenvolvimento profissional dos estudantes que fazem parte do público-alvo da pesquisa, sendo tal variável considerada no modelo teórico proposto nesta pesquisa e apresentado na Metodologia como dependente, em um estudo estatístico de regressão linear para se estudar a relação de dependência entre tal variável (AP) em relação a duas outras variáveis, independentes, que lhe influenciariam, segundo as hipóteses lançadas e testadas na pesquisa, e que são tais variáveis representativas de dois outros construtos, sendo um de desenvolvimento pessoal (DP), para o qual foi utilizada a escala adaptada de Pan *et tal* (2015), e outro para medir desenvolvimento educacional, esse representado pela escala adaptada de Competência para o aprendizado (CA), de William e Deci (1996).

### **2.3.3. Capital humano**

Compreende-se que a variável dependente (AP) a ser testada nos modelos teóricos que serão utilizados nesta pesquisa está associada ao conceito de capital humano. Isso porque conceito de capital humano, que tem origem na teoria econômica, de forma mais expressa a partir dos anos 1950-60, através dos trabalhos de Mincer (1958), Shultz (1961), Becker (1964, 1975, 1993), esse vencedor do Prêmio Nobel de Economia de 1992, está associado à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competências, fruto de educação, treinamento e capacitação, como uma espécie de investimento (Becker, 1993, pp. 29-54), que, como tem um fim produtivo, está associado à aquisição de competência profissional, embora haja, intuitivamente e de forma lógica, caracteres subjacentes de aquisição também de competências pessoais e educacionais, que somadas contribuirão para a competência ou habilidade profissional.

Sobre a importância do capital humano, nos modelos econômicos de desenvolvimento, são fundamentais também as contribuições de Paul Romer (1986, 1990), que viria a vencer o prêmio Nobel de Economia de 2018, pelos seus trabalhos sobre inovação tecnológica, a qual

depende de capital humano, de Robert Lucas Jr. (1988), vencedor do Nobel de Economia de 1995, além de trabalhos mais recentes de Mankiw, Romer e Weil (1992), Barro (2001), Papageorgiou e Perez-Sebastian (2006) e Jones e Vollarth (2015). Destaque-se que as teorias de crescimento econômico, ainda sem incluir o capital humano como fator de incremento da produção, iniciaram-se com Robert Solow (1956), que viria a ganhar o Nobel de Economia de 1987 justamente pelas suas contribuições passadas nestas teorias do crescimento.

Solow (1956), inicialmente, não previu o capital humano como insumo para funções de produção e de crescimento econômico. Em uma versão simplificada do modelo de Solow (1956), Jones e Vollarth (2015, p. 18) apresentam aquele modelo como uma função de produção (Y) em função dos insumos capital (K) e mão-de-obra (L), cujos expoentes são seus respectivos pesos de contribuição,  $\alpha$  e  $(1 - \alpha)$ , com  $0 < \alpha < (1 - \alpha)$ , para tal produto (Y). Assim, a função de produção de Solow (PIB, representado por Y) é uma função, do tipo chamado Cobb-Douglas (autores que estudaram tais funções), dos insumos capital (K) e mão-de-obra (L):

$$Y = F(K, L) = K^\alpha \cdot L^{(1-\alpha)} \quad (\text{JONES e VOLLARTH, 2015, p. 19})$$

Young (1995), citado por Jones e Vollarth (2015, p. 42), demonstrou que o crescimento dos países do leste asiático, Coreia do Sul, Hong Kong, Cingapura e Taiwan, era consequência também do aumento do investimento em educação, além dos demais fatores, tendo Young (1998) concluído que tanto o modelo de Solow e a sua extensão antes feita por Mankiw et al (1992), estes que passaram a considerar o capital humano (H) como insumo na função de produção, explicariam o rápido crescimento desses países do leste asiático (JONES e VOLLARTH, 2015, p. 43), o que teria origem no investimento em educação. O modelo de Solow (1956), estendido por Mankiw et al (1992), com introdução do capital humano (H) como insumo, é apresentado a seguir:

$$Y = F(K, A \cdot H) = K^\alpha \cdot (A \cdot H)^{(1-\alpha)} = K^\alpha \cdot A^{(1-\alpha)} \cdot H^{(1-\alpha)} \quad (\text{JONES e VOLLARTH, 2015, p. 48})$$

Os próprios Jones e Vollarth (2015, p. 126) apresentam um modelo próprio de função de produção (Y) em que utilizam, como uma faceta do capital humano, o acúmulo do nível de qualificação dos indivíduos (h), nos seguintes termos:

$$Y = F(K, h \cdot L) = K^\alpha (h \cdot L)^{(1-\alpha)} \quad (\text{JONES e VOLLARTH, 2015, p. 126}).$$

Destacam, esses autores, o fato de os países mais ricos investirem mais em capital físico e mais em educação, com mais investimento em aprendizado, inclusive de novas tecnologias. Para explicar isso, apresentam ainda uma nova modelagem em que os níveis de investimento em capital e educação são determinados pelo que chamam de “infraestrutura social”, das “normas e regulamentações e das instituições que as implementam”, do país sob análise

(JONES e VOLLARTH, 2015, p. 160), que determinarão o quanto os investimentos se convertem na prática em produção ou o quanto são desviados para fins ineficientes ou corruptos. Levando em conta tal nível de “infraestrutura social”, os autores propõem, o que chamam “teoria completa de produção”, representada a seguir:

$$Y = I \cdot K^\alpha \cdot (h \cdot L)^{(1-\alpha)} \text{ (JONES e VOLLARTH, 2015, p. 151-152)}$$

“I” indica a influência da “Infraestrutura social” sobre a produtividade dos insumos, sendo que a mão-de-obra “L” estará qualificada pelo domínio do conhecimento, para uso de todo o capital “K” (antigo e novo), sendo tal conhecimento captado pelas competências adquiridas (“h”), como uma forma de capital humano.

O que se quis mostrar através desses autores (Solow, Young, Mankiw, Romer, Weil, Jones e Vollarth) foi a importância da aquisição de competências e capital humano, através da educação, para a produção (Y), que representa o Produto Interno Bruto (PIB), de modo que o nível de produção (Y) e seu crescimento dependerão não apenas do capital físico de máquinas e investimentos, K, e de mão-de-obra, L (*Labour*), mas também do capital humano atrelado à aquisição de competências (h), o que é adquirido pelo investimento em educação, em tempo de estudos, qualidade de estudos etc., como visto nos modelos que foram se sucedendo a partir de Solow (1956) até o último de Jones e Vollarth (2015, p. 151-152), com capital humano como aquisição de competências (h), sendo tal produção ainda influenciada pela infraestrutura “social” ,“I”, do país ou Estado:  $Y = I \cdot K^\alpha \cdot (h \cdot L)^{(1-\alpha)}$ .

Nas áreas de Turismo e Administração, o capital humano é tratado de forma similar, como uma forma de investimento em educação (Stauvermann & Kumar, 2017), qualificação (Mariño-Mesías et al, 2015), treinamento, aquisição de competências e conhecimentos, que podem gerar melhorias de desempenho (Zhao et al, 2012), produtividade (Stauvermann & Kumar, 2017) e agregar vantagens competitivas (Vidotto et al, 2017).

Na literatura são encontradas escalas distintas para se medir capital humano, sendo todas, portanto, construtos, *proxies*, do conceito, tal como, por exemplo, a escala de Vidotto et al (2017), os quais destacam que níveis mais altos de capital humano redundam em níveis mais altos de vantagem competitiva sustentável, compreendendo-se, aqui, tal vantagem competitiva como uma espécie de autoeficácia (Bandura, 1977), que poderia ser medida pela escala de autoeficácia geral de Sherer & Maddux (1982) e pelo construto e escala adaptados e utilizados na presente pesquisa, com base nessa última escala, para medir a Autoeficácia para capacidade Profissional (AP) para os estudantes participantes e não participantes do PGM.

Como mencionado, o presente estudo, através dos modelos teóricos estudados e do aqui proposto, irá utilizar a escala adaptada de Pan et al (2012) para modelar desenvolvimento

peçoal (DP), a escala adaptada de William e Deci (1996) de Competência Percebida para o Aprendizado (CA) para modelar desenvolvimento educacional, e a escala adaptada de Sherer e Maddux (1982) de Autoeficácia para capacidade Profissional (AP) para modelar o desenvolvimento profissional, essa como uma *proxy* de competências adquiridas e do capital humano (“h”), este que pode ser visto como insumo multiplicador, ou combustível, para formação de capital social, “I”, e econômico, “Y”, nas teorias econômicas de desenvolvimento e crescimento, de modo que se buscará verificar se os intercâmbios estudantis estudados nesta pesquisa contribuiram para um incremento do construto AP, e este, como *proxy* da aquisição de competências “h”, para o incremento do capital humano.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. Paradigma e método utilizados

A pesquisa tem por base o paradigma pós-positivista (LINCOLN e GUBA, 2006; SACCOL, 2009), utilizando-se de métodos mistos (CRESWELL, 2010), com uma primeira fase qualitativa (FLICK, 2004; VERGARA, 2008; CRESWELL, 2010), com a utilização de entrevistas não estruturadas a três ex-estudantes participantes do programa de intercâmbio PGM, a três ex-estudantes não participantes, a uma gestora do programa e a duas auxiliares desta, para conhecimento do funcionamento do programa de intercâmbio e coletas de dados, submetidos a análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2011), seguida de uma fase com utilização de método quantitativo e multivariado de análise de dados, com uso de análise de dados quantitativos por meio de estatística descritiva, análises fatoriais e análise de regressão linear múltipla (MALHOTRA, 2012; HAIR Jr. et al, 2005, 2014), seguida de uma fase final qualitativa, para triangulação de informações, por meio de novas entrevistas não estruturadas a uma gestora do PGM, que juntamente com as entrevistas iniciais se compuseram em elementos qualitativos complementares da pesquisa, considerando-se que esta é predominante quantitativa.

A pesquisa está dividida em estágios ou processos (MOITAL, 2015) que passam pela revisão de literatura, a escolha de um modelo teórico de referência, que, após inspirar-se em modelos como o MCEECDYA (2010) e outras referências, a exemplo de Joyce e Showers (2002), Nunan (2006), Giardino (2011) e Xavier (2012), verificou-se a necessidade de ir além, para encontrarem-se escalas com seus itens acessíveis para uma fase quantitativa da pesquisa, chegando-se a um modelo teórico próprio, proposto na pesquisa, com a utilização de regressão linear.

Tal modelo teórico apresentado nesta pesquisa utiliza a escala adaptada de Pan et al (2012), para representar desenvolvimento pessoal, como construto associado como variável independente; a escala de William e Deci (1996), para representar Competência percebida para Aprendizado, adaptada para representar desenvolvimento educacional, também como construto representativo de variável independente, e, tendo como referência escalas de autoeficácia de Bandura (1977), a escala de Autoeficácia para capacidade (Profissional) de Sherer e Maddux (1982) foi adaptada na presente pesquisa para modelar o potencial de desempenho profissional dos estudantes, como construto relacionado a variável dependente, estudando-se a relação entre

tais construtos e variáveis e a regressão linear dos dois primeiros como variáveis independentes sobre o terceiro como variável dependente, tanto para os participantes como não participantes do PGM.

Destarte, o modelo teórico proposto na presente pesquisa será utilizado no intuito de verificar as relações entre os níveis de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional de estudantes, de não participantes e de participantes dos intercâmbios pelo Programa Ganhe o Mundo - PGM, se há efetivas diferenças de desempenho entre os dois grupos e se o turismo de intercâmbio educacional internacional é efetivamente transformativo como sugere a literatura estudada e mencionada nessa dissertação, constituindo-se em contribuição desta pesquisa a utilização de um modelo teórico próprio e seu caráter inovador. A seguir serão detalhados os aspectos da coleta e análise de dados e apresentação de resultados nas duas fases dos métodos utilizados.

### **3.2. Primeira fase dos métodos mistos: pesquisa qualitativa**

Embora a pesquisa tenha seguido o método quantitativo na sua segunda fase, que concentrou a maior parte em termos de dados levantados e análises, a mesma se iniciou por uma fase qualitativa preparatória, não menos importante, em que foram utilizadas entrevistas não estruturadas como instrumento de coleta de dados (FLICK, 2004; VERGARA, 2008; CRESWELL, 2010).

As entrevistas não estruturadas ocorreram com uma Gestora do Programa, vinculada à Secretaria de Educação do Estado, e com assessoras do PGM, ainda durante o curso de disciplinas do mestrado, e durante a fase de coleta de dados propriamente, ao longo da pandemia, buscando-se inicialmente informações básicas para compreensão do processo de seleção e funcionamento do programa de intercâmbio pelo PGM, como eram suas regras, como poderíamos ter acesso ao maior número possível de ex-estudantes, pós-intercambistas ou não, para encaminhar a eles os questionários na fase seguinte quantitativa.

Assim, levando-se em conta os objetivos desta pesquisa, o intuito de tais entrevistas foi inicialmente de permitir conhecer o funcionamento do programa, de modo que as perguntas diziam respeito, por exemplo, às regras de seleção, tipos de escolas participantes, distribuição de estudantes participantes por escolas e cidades no Estado, notas dos estudantes para participar, notas em geral de participantes e não participantes, frequência mínima escolar necessária para participar, idade, cursos preparatórios de idiomas, duração dos intercâmbios, alojamento, entre

outros. As entrevistas foram realizadas por telefone e redes sociais (*Whatsapp*) e também foram colhidas informações por *e-mails*.

Além disso, houve informações coletadas em entrevistas não estruturadas a ex-estudantes participantes do PGM, ainda durante o curso das disciplinas do mestrado e ainda antes de se iniciar a fase de coleta de dados quantitativos, para identificação de características e aspectos relevantes, ou de destaque, das experiências desses alunos durante os estudos no exterior, e sobre suas percepções e pontos de vista sobre estudos, trabalho e em geral, como se expressavam, se eram ou não otimistas em relação ao futuro, entre outros aspectos, realizando-se tais entrevistas por telefone e redes sociais (*Whatsapp*).

Também foram realizadas, entrevistas a não intercambistas, antes e já um pouco concomitante à aplicação do levantamento quantitativo (segunda fase da pesquisa), porque foi o momento que se teve maior acesso a alguns ex-estudantes não participantes do PGM através dos participantes que respondiam o questionário quantitativo. Para as entrevistas não estruturadas com os não intercambistas, foram utilizadas principalmente redes sociais (*Whatsapp ou Instagram*), para compreensão como se sentiam em relação ao período escolar e sobre estudo e trabalho no período pós ensino médio, sobre não terem participado dos intercâmbios, como viam o programa, deixando-os à vontade para falar e expressar pontos positivos ou negativos que porventura enxergassem no programa de intercâmbio.

Além das entrevistas não estruturadas, foram solicitadas informações a gestores e assessores do PGM por *e-mails*, em que se solicitaram informações como relação de notas dos estudantes do ensino médio da rede pública de Pernambuco, com identificação se participaram ou não do PGM e identificação do gênero, ressaltando-se que tais informações não viessem com identificação pessoal de nenhum aluno, sendo a solicitação de tais notas escolares finalmente formalizada através de requerimento pelo Portal da Transparência do Estado de Pernambuco.

No que se refere aos estudantes, as entrevistas não estruturadas eram mais livres, para que apresentassem suas respostas e pontos de vista a partir do mote ou tema deles demandado (DENZIN e LINCOLN, 2006), buscando-se ter uma ideia geral de suas percepções sobre o programa, se aprovavam, solicitando-se que descrevessem como foi a experiência do intercâmbio e se lhes agregou aprendizados, enfim, se teria valido a pena, e, no caso dos não participantes, sobre o que teria dificultado a participação, se tinham interesses pelos estudos e se queriam ter participado dos intercâmbios, e outras questões correlatas. Foram entrevistados seis estudantes intercambistas por telefone ou redes sociais *Whatsapp* ou *Instagram* e quatro não intercambistas apenas por redes sociais *Whatsapp* ou *Instagram*.

As questões levadas aos estudantes de forma aberta foram elencadas nos Apêndices II e III e objetivaram captar aspectos mais relevantes ou que chamaram atenção das experiências de ex-intercambistas, que poderiam não ser captados pelo levantamento na fase quantitativa, mas que são relevantes de se serem registrados e expostos para e na pesquisa. Os ex-estudantes entrevistados nas fases qualitativas foram selecionados entre maiores de 18 anos a partir de informação de pessoas que conheciam ex-participantes do intercâmbio, sem haver preferência de seleção de pessoas ou turmas.

Já os não intercambistas entrevistados foram identificados a partir de buscas em redes sociais e informações dos intercambistas para os quais foi enviado o questionário quantitativo e dos quais se solicitou também que encaminhassem o mesmo questionário para seus colegas não intercambistas, o que permitiu não só enviar questionários quantitativos a não intercambistas, pela técnica de “bola de neve” (*snow ball*), que eram das mesmas turmas dos intercambistas, como foi possível ter contato com alguns para as entrevistas não estruturadas.

Sobre os dados das entrevistas (CRESWELL, 2010), fez-se a uma análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2011), com a identificação de categorias básicas mencionadas com maior frequência, em função das condições de produção em resposta ao questionado nas perguntas formuladas, conforme Apêndices II e III, e noutras mais abertas e não relacionadas nos apêndices, mas que fluíam a partir dos motes iniciais.

Em relação aos ex-estudantes, pós-intercambistas, verificou-se que as **categorias temáticas** mais observadas foram de: 1 - **sentimentos** (com expressões de “saudade(s)”, “receio”, “apreensão”, “gostar”); 2 – de **estudos, capacitação e desenvolvimento** (com expressões de “aprendizado”, “crescimento”, “conhecer”, “conhecimento”, “experiência”, “idioma”); 3 – de valores (com expressões relativas a “importante”, “lição”); 4 – **de lazer** (com expressões de “viagem(ns)”, “passeio”, “festa”, “fim de semana”); 5 – **de problemas** (com expressões como , “dificuldade”, “problemas”, “estresse”), predominando as categorias temáticas de estudos e desenvolvimento e de lazer, enquanto para não intercambistas a principal **categoria temática** foi de: 1 – **lamentar a não participação** (com expressões como “infelizmente”, “falta de oportunidade”, “gostaria”, “não participei”, expressando uma certa tristeza ou lamento em não ter sido oferecido o PGM na sua escola ou não ter participado ou não ter sido selecionado.

Percebe-se, a partir da análise categorial, com interpretação inferencial sobre as categorias mais respondidas, que os intercambistas apresentaram categorias temáticas mais otimistas, enquanto os não intercambistas apresentaram categorias de menor entusiasmo, o que de certa forma já carrega por trás, como condições de tais resposta, o próprio fato de que os

intercambistas já eram pré-selecionados entre os melhores estudantes em termos de notas, o que conduziu a um certo viés de seleção dos melhores alunos para o intercâmbio, o que precisou ser levado em conta na análise quantitativa dos dados nesta pesquisa, conforme será explicado adiante, para dar-se um “desconto” aos supostos benefícios do intercâmbio.

Isso foi possível perceber levando-se em conta as “condições de produção” das respostas e o seu caráter interpretativo, como se fosse o trabalho de um “detetive” (BARDIN, 2011, p. 35 e 45), em que se infere uma segunda mensagem por trás de uma primeira aparente, de modo que os tipos de categorias demonstram que não se pode atribuir simplesmente maior sucesso a intercambistas devido ao intercâmbio, uma vez que os mesmos já eram em média os estudantes de melhores notas e por isso apresentavam informações temáticas mais alegres e otimistas ou entusiasmadas em relação a não intercambistas, principalmente no que se referia a viajar e conhecer outras culturas, devendo-se, portanto, observar tais informações e significados ocultos para se afastar ou mitigar os vieses ocultos ou em “segundo plano” que possam repercutir em melhores avaliações, que já carregavam os melhores selecionados previamente, ou como diz Bardin (2011, p. 43):

a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas **também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem** entrevista através ou **ao lado da mensagem primeira. A leitura** efetuada **pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano** (destaques nossos) (BARDIN, 2011, p. 43)

Ainda nessa análise qualitativa, observou-se que, do ponto de vista das entrevistas com os gestores e assessores do PGM, ademais das dificuldades iniciais burocráticas para obtenção das informações, o que é até certo ponto compreensível, com a necessidade de envio inicial de ofícios dirigidos à Secretaria de Educação do Estado e por fim solicitações de informações via Portal da Transparência, as **categorias temáticas** básicas observadas diziam respeito a: 1 – **escolas e seus tipos** (com expressões relacionadas a “escolas”, “de referência”, “regular”, “técnica”) e 2 – a **alunos e avaliações** (com expressões como “médias mínimas”, “seleção”, “português”, “matemática”, “idioma”, “inglês”, “frequência escolar”).

A partir da pesquisa qualitativa, percebeu-se claramente que o programa seleciona os alunos de melhor desempenho nas disciplinas de português e matemática, com médias mínimas de 7,0 nessas disciplinas, assim como também 7,0 no curso de idioma prévio, para participar da prova de seleção, de onde sairão os classificados com as notas mais altas até o número de vagas oferecidas para o período do PGM, o que reforça o viés de seleção, de sorte que não se pode

realmente atribuir possíveis diferenças positivas de desempenho dos intercambistas em relação aos não intercambistas simplesmente ao intercâmbio, já que tais estudantes já eram pré-selecionados entre os alunos de melhor desempenho escolar, o que será importante de ser tratado quando da análise quantitativa dos dados, o que reforça a importância da fase qualitativa e nela a compreensão dos detalhes sobre a seleção dos participantes dos intercâmbios.

### 3.3. Segunda fase ou abordagem dos métodos mistos: pesquisa quantitativa

A pesquisa teve na sua abordagem quantitativa a sua maior concentração, com a utilização de um levantamento (*survey*) (BABBIE, 1999; LEEUW, HOX e DILLMAN, 2008; CRESWELL, 2010; MALHOTRAS, 2012), cujo instrumento de coleta foi composto por questionários que foram elaborados pelo *Google Forms* e aplicados *online*, por redes sociais (*Whatsapp* e *Instragram*) em *snow ball* (bola de neve), para uma amostra não probabilística, chegando-se, de um total de 633 respondentes, a 615 respostas validadas, sendo 417 de participantes do Programa Ganhe o Mundo - PGM e 198 de não participantes do PGM.

A técnica de *snow ball* utilizada se constitui na indicação de novos participantes por aqueles previamente contactados, de modo que com seu uso se tinha expectativa de que a amostra alcançasse um número representativo do universo dos participantes do intercâmbio, atendendo, assim, portanto, a mais que um número mínimo necessário para a amostragem de cinco respondentes para cada item do questionário (HAIR et al, 2005).

As escalas utilizadas no questionário destinavam-se a mensurar desenvolvimento pessoal, desenvolvimento educacional e desenvolvimento profissional dos respondentes com suas experiências adquiridas no ensino médio e, para os intercambistas, também no intercâmbio. Foram adaptadas a partir das escalas de Pan et al (2012), William e Deci (1996) e Sherer e Maddux (1982), conforme se detalha à frente.

Levando-se em conta que as escalas originais tinham 35 itens a serem respondidos em um levantamento que as utilizasse de forma completa, uma amostra mínima seria de 165 pessoas, conforme recomendação mínima de 5 vezes o número de itens da escala (HAIR Jr. et al, 2014) ou 350 respostas se fosse tomado um número mais representativo estatisticamente de 10 vezes o número de itens, conforme ainda Hair Jr. et al (2014). Tendo-se chegado a um número validado de 615 respondentes no total, a amostra mais que atende a tais requisitos, seja o mínimo ou um mais representativo.

Além disso, tendo em vista o público da pesquisa ser um público jovem de estudantes ou ex-estudantes do ensino médio da rede pública, procurou-se ainda extrair das escalas com

maior número de itens, que eram as relacionadas ao desenvolvimento pessoal, com 14 itens, e de desenvolvimento profissional, com 17 itens, uma adaptação com menor número de itens das mesmas para tornar o questionário menos cansativo a tal público em geral bem jovem, o que será detalhado adiante, considerando-se que a escala de desenvolvimento educacional tinha originariamente já um número pequeno de itens, a saber, apenas 4, não precisando, esta última de redução.

Os demais dados questionados aos participantes do *survey* são dados de identificação e perfil demográficos (ex.: idade, gênero, onde estudou etc) e não entraram em cálculos de estatísticas de regressão linear.

Os questionários visam a verificar a identificação ou caracterização dos estudantes pesquisados de acordo com seus níveis de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, o que remete a uma gama de características e habilidades, tomando como base as escalas detalhadas adiante no Modelo teórico.

A análise de dados foi feita por meio de estatística descritiva, com a utilização do sistema SPSS v21, em que se procurou verificar as relações existentes entre os construtos representativos de “desenvolvimento pessoal” e “desenvolvimento educacional”, como variáveis independentes, e o “desenvolvimento profissional” como variável dependente, conforme o modelo teórico a seguir (vide Figura 1).

Buscou-se verificar se havia diferenças nos níveis de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional entre os participantes do PGM e não participantes e até que ponto o desenvolvimento profissional dos ex-estudantes intercambistas e não intercambistas pode estar relacionado positivamente tanto com o desenvolvimento pessoal como com o desenvolvimento educacional, de modo a justificar as hipóteses a serem testadas quantitativamente com uso de estatística descritiva (HAIR et al, 2005; MALHOTRA, 2012), conforme descritas na sequência.

A primeira, hipótese 1 (H1), é de que o Desenvolvimento Pessoal (DP) adquirido no exterior está direta e positivamente relacionado com a Autoeficácia para capacidade Profissional (AP) pós intercâmbio; e a segunda (H2) é de que o desenvolvimento educacional, representado pela Competência percebida para o Aprendizado (CA) adquirida no exterior também tem implicações positivas com tal desempenho de Autoeficácia para capacidade Profissional (AP) potencial. Além disso, a regressão linear que será utilizada irá mensurar o quanto serão as contribuições de cada uma dessas variáveis independentes (DP e CA) em relação à dependente (AP) (HAIR et al, 2005; MALHOTRA, 2012).

A terceira hipótese (H3.1) é de que o desenvolvimento pessoal seria em média maior para quem participou de intercâmbio estudantil internacional. A quarta hipótese (H3.2) é de que

o desenvolvimento educacional alcançaria em média um patamar mais alto para os estudantes participantes do PGM. A quinta hipótese (H3.3) é de que a influência do desenvolvimento pessoal sobre o desenvolvimento profissional é maior para os intercambistas do que para os não intercambistas. E a sexta hipótese (H3.4) é de a influência do desenvolvimento educacional sobre o desenvolvimento profissional é maior para os participantes dos PGM do que para os não participantes. O modelo teórico proposto nesta pesquisa é apresentado a seguir e representado de forma sintética através da Figura 1, na sequência.

### 3.3.1. Desenvolvimento Pessoal (DP)

Para avaliação do Desenvolvimento Pessoal foi utilizada a escala de Pan et al (2012) adaptada. A escala original possui 14 itens, do tipo Likert com 6 níveis, e é denominada de Escala de Crescimento Pós-migração, que foi utilizada para avaliar o crescimento pessoal para estudantes internacionais chineses.

Os itens da escala foram traduzidos para o português nesta pesquisa através da tradução reversa por duas pessoas fluentes na língua inglesa e com conhecimentos da área de Turismo, sendo um professor acadêmico de Turismo e a outra uma turismóloga. A escala, após tradução e adaptações pelo mestrando para o caso concreto desta pesquisa, para avaliar o desenvolvimento pessoal proporcionado pelos estudos do ensino médio e, no caso dos intercambistas, também proporcionado pelo intercâmbio estudantil no exterior, foi transformada em escala Likert de 5 itens, com os seguintes itens:

#### Escala de Crescimento Pós-migração

##### I. Fatores de crescimento interpessoal 1 (7 itens):

1. Percebo a importância da família para mim e valorizo o relacionamento com minha família.
2. Aprendi a cuidar e ter mais responsabilidade com minha família.
3. Não complico as coisas / Torno as coisas mais fáceis.
4. Sou mais maduro nos meus relacionamentos pessoais.
5. Aprendi a me comunicar com minha família.
6. Me relaciono de forma tranquila com as pessoas.
7. Tenho aprendido como fazer amigos e valorizar amizades.

##### II. Fatores de crescimento intrapessoal (7 itens)

8. Descobri um estilo de vida e de método de aprendizado apropriados para mim.

9. Minha autoconfiança para superar dificuldades e lidar com estresses tem melhorado.
10. Tenho um plano inicial para o desenvolvimento de minha carreira.
11. Tenho aprendido a perceber o estresse e as dificuldades de uma maneira mais positiva.
12. Tenho mais conhecimento sobre mim mesmo, incluindo meus pontos fortes e fracos.
13. Tenho aprendido como me comunicar com pessoas de diferentes contextos culturais.
14. Tenho me tornado mais “pé-no-chão”.

A hipótese (H1) testada para a variável “Desenvolvimento Pessoal” (DP) foi:

H1. O “Desenvolvimento Pessoal” (DP) possui uma relação positiva com a “Autoeficácia para Capacidade Profissional” (AP).

### **3.3.2. Competência Percebida para Aprendizado (CA)**

A escala utilizada para avaliar a Competência Percebida para Aprendizado é aquela de 4 itens, usada por Williams e Deci (1996), com variação das respostas do tipo Likert entre os níveis 1 (Totalmente falso) a 7 (Totalmente verdadeiro), sendo o nível 4 o mais intermediário (de algo verdadeiro). Os itens da escala, adaptados para avaliar desenvolvimento educacional proporcionado pelos estudos do ensino médio e, no caso dos intercambistas, pelo intercâmbio estudantil no exterior, foram transformados em escala Likert de 5 itens, após a tradução reversa, e são:

Escala de Competência Percebida para Aprendizado

1. Sinto/Sentia confiança na minha capacidade de aprendizagem do material do curso.
2. Sou/Fui capaz de aprender o material do curso.
3. Sou/Fui capaz de atingir minhas metas no curso.
4. Sinto-me/Senti-me capaz de enfrentar o desafio de ter um bom desempenho no curso.

A hipótese (H2) testada para a variável “Competência Percebida para Aprendizado” (CA) foi:

H2. A “Competência Percebida para Aprendizado” (CA) possui uma relação positiva com a “Autoeficácia para Capacidade Profissional” (AP).

### **3.3.3. Participação no Intercâmbio PGM (PGM)**

Considerando-se que os questionários foram aplicados a estudantes participantes e não participantes do Programa Ganhe o Mundo das mesmas turmas ou mesmas escolas ou

semelhantes, será utilizada a variável Participação no Intercâmbio PGM (PGM) como uma variável *dummy* (binária, do tipo 0 ou 1) que visa apenas a identificar quais são os estudantes submetidos à pesquisa que participaram do intercâmbio de estudos no exterior através do Programa Ganhe o Mundo, atribuindo-se o valor PGM = 1 (um) para identificar os estudantes que participaram do Programa e o valor PGM = 0 (zero) para os não participantes do intercâmbio.

Esta variável tanto pode ser usada como variável independente em regressão linear com os 615 respondentes totais, de sorte que o coeficiente Beta dessa variável a ser encontrado daria o peso médio que o intercâmbio no exterior pelo PGM estaria contribuindo para a diferença de potencial profissional do estudante, medido nesta pesquisa a partir da variável dependente associada ao construto de “Autoeficácia para Capacidade Profissional” – AP (GUJARATI, 2011; WOOLDRIDGE, 2016), como pode ser utilizada como uma variável moderadora (HAIR Jr. et al, 2014) em que se divide a amostra em duas partes, uma com os 417 participantes do PGM e outra só com os 198 não participantes e executam-se as duas regressões lineares múltiplas separadamente para cada uma dessas amostras (dos 417 participantes e dos 198 não participantes do PGM).

As hipóteses para tal variável *dummy* PGM foram as seguintes:

H3.1. O “Desenvolvimento Pessoal” (DP) é maior entre os participantes do intercâmbio estudantil internacional do que entre os não participantes;

H3.2. A “Competência Percebida para Aprendizado” (CA) é maior entre os participantes do intercâmbio estudantil internacional do que entre os não participantes.

H3.3. A “Autoeficácia para Capacidade Profissional” (AP) é maior entre os participantes do intercâmbio estudantil internacional do que entre os não participantes, tanto pelo efeito direto do intercâmbio sobre o desenvolvimento profissional como indireto, por seu efeito direto sobre a variável DP, que por sua vez também influencia a variável dependente AP.

H3.4. A “Autoeficácia para Capacidade Profissional” (AP) é maior entre os participantes do intercâmbio estudantil internacional do que entre os não participantes, tanto pelo efeito direto do intercâmbio sobre o desenvolvimento profissional como indireto, por seu efeito direto sobre a variável CA, que por sua vez também influencia a variável dependente AP.

### **3.3.4. Autoeficácia para Capacidade Profissional (AP)**

Esta é a variável que será utilizada, a partir da compreensão das lições de Bandura (1977), de que a autoeficácia está relacionada ao desempenho comportamental, de uma forma

geral, o que será adaptado nesta pesquisa para o desempenho profissional, utilizando-se do 1º fator da escala de Sherer e Maddux (1982), do tipo Likert com 14 níveis de resposta variando do “discordo totalmente” a “concordo totalmente”, criada para avaliar autoeficácia, observando-se que o autor criou dois fatores de autoeficácia, sendo um de Autoeficácia Social, que não se aplicará ao presente caso, e o outro, que foi colocado pelo autor como o primeiro fator, que é o de Autoeficácia Geral, e que será o utilizado no presente trabalho, com os seguintes itens abaixo, para os quais foi realizada a mesma técnica de tradução reversa, já utilizada para tradução dos itens das demais escalas utilizadas nesta pesquisa, sendo apenas os itens desse primeiro fator da escala adaptados pelo mestrando para os fins do presente trabalho, para se avaliar a autoeficácia como medida de potencial capacidade profissional.

Assim, a escala, após tradução e adaptações pelo mestrando para o caso concreto desta pesquisa, de avaliar desenvolvimento profissional proporcionado pelos estudos do ensino médio e, no caso dos intercambistas, pelo intercâmbio estudantil no exterior, foi transformada em escala Likert de 5 itens, que são os seguintes:

Fator 1. Autoeficácia Geral.

1. Quando faço planos, estou certo/seguro de que poderei fazê-los funcionar.
2. Um dos meus problemas é que eu não consigo começar a trabalhar quando eu deveria.
3. Se eu não posso fazer um trabalho/uma tarefa na primeira vez/de primeira, eu continuo tentando até conseguir.
4. Quando eu defino metas importantes para mim, eu raramente as atinjo.
5. Eu desisto das coisas antes de completá-las.
6. Eu evito enfrentar dificuldades.
7. Se algo parece muito complicado, eu não vou nem me incomodar/preocupar em tentá-lo.
8. Quando eu tenho alguma coisa desagradável para fazer, eu me concentro nela até terminá-la.
9. Quando eu decido fazer alguma coisa, eu vou direto trabalhar nela.
10. Quando tentando aprender algo novo, eu logo desisto se eu inicialmente não sou bem sucedido.
11. Quando problemas inesperados ocorrem, eu não me dou bem/não me saio bem/não os manuseio bem.
12. Eu evito tentar aprender coisas novas quando elas parecem muito difíceis para mim.
13. Falhas apenas me fazem tentar mais duro/intensamente.
14. Sinto-me inseguro sobre minhas habilidades para fazer as coisas.

15. Eu sou uma pessoa autossuficiente.
16. Eu desisto facilmente.
17. Eu não pareço capaz de lidar com muitos problemas que surgem/aparecem na vida.

### **3.3.5. Adaptações das escalas**

Em todas as escalas utilizadas, os itens que possuem conotação negativa, foram avaliados de forma reversa, de modo que para todos os itens quanto maior os resultados encontrados para as respostas maior será a média final da escala, ou seja, todas as respostas dos itens podem ser somadas para se tirar uma média delas.

As escalas foram adaptadas para terem o mesmo número de cinco níveis do tipo Likert nas três escalas utilizadas no trabalho, conforme já descrito.

Assim, percebe-se que as escalas precisaram ser adaptadas, tanto para se obter as respostas cujos que resultados pudessem ser somados, fazendo-se uso das perguntas reversas nos casos em que as perguntas tivessem conotação negativa, para se poder somar as equivalentes positivas, dessas originariamente de conotação negativa, com as respostas das outras perguntas que já tinham conotação original positiva e obter-se as respostas médias em um mesmo sentido (fosse esse negativo ou positivo).

No caso, foi escolhido reverter os itens de sentido ou conotação negativos para o equivalente positivo, mas poder-se-ia ter escolhido reverter os itens de conotação positiva para equivalentes negativos, de modo que pudessem ser somadas medidas de natureza igual e tirar-se a média delas, fossem elas de sentido negativo ou de conotação positiva, tendo-se, no presente caso, apenas escolhido tirar-se as médias das respostas pelas suas conotações positivas, para adotar-se um mesmo padrão.

Além disso, tendo em vista que havia a preocupação para que o questionário não fosse muito extenso, ainda considerando-se que o público-alvo, em geral, era bem jovem, e que poderia se encontrar em realidades bem distintas entre si, pós término do ensino médio na rede pública do Estado, as questões das escalas originais, já traduzidas do inglês para o português, por 2 profissionais de Turismo fluentes em inglês, foram submetidas a 5 doutores da área relacionada a educação e ensino para que os mesmos votassem nas 5 questões que os mesmos entendiam como mais representativas da escala de desenvolvimento pessoal (DP), que originariamente tinha 14 itens, e da escala relacionada à autoeficácia para (desenvolvimento da) capacidade profissional (AP), que inicialmente tinha 17 itens, observando-se que como a

escala de desenvolvimento educacional (Competência para o Aprendizado (CA)), já tinha apenas 4 itens, estes foram mantidos.

Dessa votação pelos 5 doutores, foram escolhidas as perguntas mais votadas em que pelo menos houve 2 ou 3 votos, sendo escolhidas 5 perguntas da escala de DP e foram selecionadas 7 perguntas de AP, as quais foram: DP04, DP08, DP09, DP12 e DP13; e AP04, AP05, AP06, AP12, AP16 e AP17.

### 3.3.6. Regressões avaliadas

A pesquisa verifica as diferenças de desempenho dos estudantes em termos de desenvolvimento pessoal, desenvolvimento educacional e desenvolvimento profissional e em termos da influência dos primeiros sobre o profissional, tanto para os participantes do PGM como para os não participantes, o que pode ser representado pelos seguintes modelos de regressão linear.

$$DP = a_0 + a_1 * PGM;$$

$$CA = b_0 + b_1 * PGM;$$

$$AP = c_0 + c_1 * PGM;$$

$$AP = \beta_0 + \beta_1 * DP + \beta_2 * CA + \beta_3 * PGM;$$

Os coeficientes  $a_i$ ,  $b_i$ ,  $c_i$  e  $\beta_i$  são aqueles a serem encontrados através dos testes de regressão linear para explicação das relações entre as variáveis independentes e dependentes.

Devem ser realizados testes de significância estatística, como *t-Student* e *P-normal*, por exemplo, para se verificar o quanto os coeficientes e variáveis são estatisticamente significantes no seu poder explicativo da variável dependente, além de verificação da relação  $R^2$  para aferir o poder explicativo das regressões (GUJARATI, 2011; HAIR Jr. et al, 2014; WOOLDRIDGE, 2016).

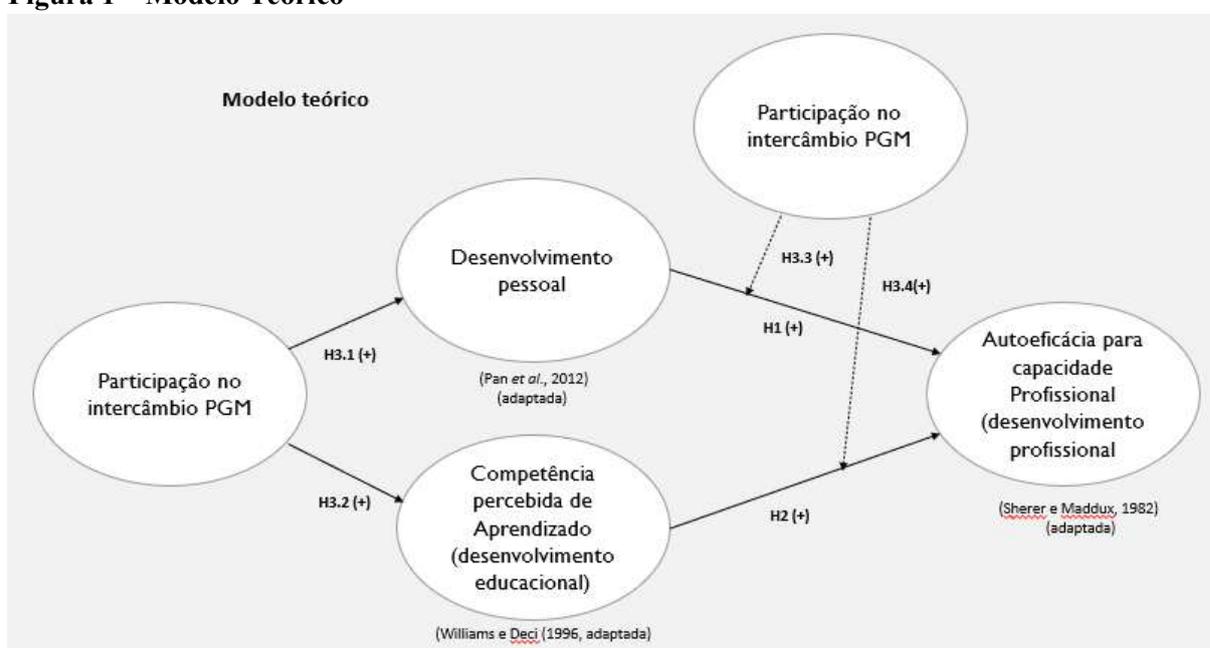
### 3.3.7. Modelo teórico proposto

O modelo teórico proposto e avaliado relaciona os três construtos e a variável do tipo *dummy* (binária), conforme visto na Figura 1, sendo dois construtos como variáveis independentes, a *dummy* como moderadora para indicar a condição do respondente, se participou do PGM ou não, e um construto para representar a variável dependente, de modo a se verificar, por meio de regressão linear, com a utilização da ferramenta SPSS, entre outras

estatísticas, quais seriam as contribuições médias das variáveis independentes para formação da média da variável dependente, para os dois estados de respondentes, participantes do PGM (*dummy* PGM=Sim=1,0) e não participantes do PGM (*dummy* PGM=Não=0,0).

As variáveis independentes são “Desenvolvimento Pessoal” – DP, e “Competência Percebida de Aprendizado” – CA; e a variável dependente será representada pelo construto “Autoeficácia para Capacidade Profissional” – AP. A variável que indica se o respondente participou ou não do intercâmbio estudantil internacional através do PGM será “Participação no Intercâmbio PGM” – PGM, esta que pode assumir o valor 0,0 (zero) para não participou e 1,0 (um) para participou.

**Figura 1 – Modelo Teórico**



Fonte: mestrando.

Observa-se neste modelo teórico que a variável *dummy* (binária) “Participação no Intercâmbio PGM” (PGM) influencia diretamente as médias das variáveis representativas de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, e ainda tem efeito indireto (NEVES, 2018, p. 20) sobre o mesmo desenvolvimento profissional, pois na regressão linear o desenvolvimento pessoal, representado pela variável independente “Desenvolvimento Pessoal” – DP, e o desenvolvimento educacional, representado pela variável independente “Competência Percebida de Aprendizado” – AC, também influenciam o desenvolvimento profissional, representado pela variável dependente “Autoeficácia para Capacidade Profissional” – AP.

Assim, se todas são influenciadas diretamente pela variável *dummy* “Participação no Intercâmbio PGM”, conforme demonstrado, então o desenvolvimento profissional,

representado pela “Autoeficácia para Capacidade Profissional” – AP, é influenciado tanto diretamente pela “Participação no Intercâmbio PGM” (PGM) como indiretamente pela mesma PGM, na medida que esta influencia as variáveis “Desenvolvimento Pessoal” - DP e “Competência Percebida de Aprendizado” – AC, que, por sua vez, relembrando, influenciam “Autoeficácia para Capacidade Profissional” – AP, conforme a regressão linear comprova.

### **3.3.8. Instrumento de Coleta de Dados quantitativos**

Levando-se em conta o modelo teórico proposto nessa pesquisa, foi elaborado o questionário que consta do Apêndice I, como instrumento para a coleta de dados, o qual contém uma parte inicial que se refere a dados demográficos voltados para análise quantitativa por estatística descrita simples, e uma segunda parte, sobre a qual aplica-se estatística descritiva e regressão linear múltipla para testar modelos teóricos propostos na pesquisa.

O questionário foi aplicado aos estudantes de ensino médio da rede pública do Estado de Pernambuco, com utilização do *Google Forms*. O questionário é composto por um total de 37 questões efetivas, das quais 18 se destinam a serem analisados dados demográficos e para análise de estatística descritiva simples, 3 são para saber-se ao final se o respondente deseja receber resultados da pesquisa e informar dados necessários por isso, e 16 questões referem-se a um questionário para análise quantitativa por meio de estatística descritiva e regressão linear propriamente ditos (MALHOTRA, 2012), com utilização de escalas adaptadas de Pan et al (2012), de Williams e Deci (1996) e de Sherer e Maddux (1982) para se estudar o modelo teórico utilizado e proposto na pesquisa.

Como já mencionado, os itens das escalas precisaram ser traduzidos por 2 profissionais de Turismo fluentes na língua inglesa, e foram adaptados, primeiro para refletirem dados em um mesmo sentido positivo, de modo que os itens que tinham perguntas negativas foram refeitos para o equivalente positivo, para se obter a escala reversa (ex: se a pergunta fosse, “sempre desisto na busca de atingir um alvo, diante das dificuldades”, a qual tem a conotação negativa, foi revertida para “nunca desisto na busca de atingir um alvo, diante das dificuldades”), de modo que os itens que integram os fatores representativos de cada construto possam ser somados, para se obter, as médias dos construtos, o que requer medidas em uma mesma direção de crescimento da escala, de modo que todos os itens precisavam ou ter todos um sentido negativo ou todos um sentido positivo, pois do contrário, as respostas dos itens não poderiam ser somadas para se encontrar, por exemplo, as médias do variável representativa e do construto e todas as demais estatísticas que dependessem dela.

Relembra-se que devido ao público-alvo mais jovem, procurou-se extrair, através da aplicação de questionário a doutores em Turismo e/ou Educação, quais seriam os cinco itens mais representativos das escalas originárias com muitos itens, como no caso daquelas de Desenvolvimento Pessoal (DP), e de Autoeficácia para capacidade Profissional (AP).

Conforme se pode ver no Quadro 2, onde constam os itens das escalas originais, das 3 (três) escalas utilizadas na pesquisa, apenas 2 (duas) tinham número de itens mais alto, que foram as escalas associadas a Desenvolvimento Pessoal (DP), com 14 itens e a escala associada à Autoeficácia para capacidade Profissional (AP), com 17 itens, já que a escala Capacidade para o Aprendizado (CA) já possuía um número reduzido de itens, mais precisamente possuía 4 itens.

Quadro 2: Itens das escalas originais e utilizados no questionário<sup>1</sup>

Escola de construto	Autor da escala	Descrição básica e itens da escala	Código do item
Desenvolvimento Pessoal (DP) <sup>2</sup>	Pan et al (2012)	1. Percebo a importância da família para mim e valorizo o relacionamento com minha família.	DP01
		2. Aprendi a cuidar e ter mais responsabilidade com minha família.	DP02
		3. Não complico as coisas / Torno as coisas mais fáceis.	DP03
		4. Sou mais maduro nos meus relacionamentos pessoais.	DP04
		5. Aprendi a me comunicar com minha família.	DP05
		6. Me relaciono de forma tranquila com as pessoas.	DP06
		7. Tenho aprendido como fazer amigos e valorizar amizades.	DP07
		8. Descobri um estilo de vida e de método de aprendizado apropriados para mim.	DP08
		9. Minha autoconfiança para superar dificuldades e lidar com estresses tem melhorado.	DP09
		10. Tenho um plano inicial para o desenvolvimento de minha carreira.	DP10
		11. Tenho aprendido a perceber o estresse e as dificuldades de uma maneira mais positiva.	DP11
		12. Tenho mais conhecimento sobre mim mesmo, incluindo meus pontos fortes e fracos.	DP12
		13. Tenho aprendido como me comunicar com pessoas de diferentes contextos culturais.	DP13
		14. Tenho me tornado mais pé-no-chão.	
Competência Percebida para Aprendizado (CA)	Williams & Deci (1996)	1. Sinto/Sentia confiança na minha capacidade de aprendizado do material do curso.	CA01
		2. Sou/Fui capaz de aprender o material do curso.	CA02
		3. Sou/Fui capaz de atingir minhas metas no curso.	CP03
		4. Sinto-me/Senti-me capaz de enfrentar o desafio de ter um bom desempenho no curso.	CP04

<sup>1</sup> Este quadro apenas não lista a variável *dummy*, que indicará se o estudante participou ou não do intercâmbio

<sup>2</sup> Escala adaptada da escala de crescimento pós-imigração (Pan et al, 2012)

Autoeficácia para Capacidade Profissional (AP) <sup>3</sup>	Sherer & Maddux (1982)	1. Quando faço planos, estou certo/seguro de que poderei fazê-los funcionar.	AP01
		2. Um dos meus problemas é que eu não consigo começar a trabalhar quando eu deveria.	AP02
		3. Se eu não posso fazer um trabalho/uma tarefa na primeira vez/de primeira, eu continuo tentando até conseguir.	AP03
		4. Quando eu defino metas importantes para mim, eu raramente as atinjo.	AP04
		5. Eu desisto das coisas antes de completá-las.	AP05
		6. Eu evito enfrentar dificuldades.	AP06
		7. Se algo parece muito complicado, eu não vou nem me incomodar/preocupar em tentá-lo.	AP07
		8. Quando eu tenho alguma coisa desagradável para fazer, eu me concentro nela até terminá-la.	AP08
		9. Quando eu decido fazer alguma coisa, eu vou direto trabalhar nela.	AP09
		10. Quando tentando aprender algo novo, eu logo desisto se eu inicialmente não sou bem sucedido.	AP10
		11. Quando problemas inesperados ocorrem, eu não me dou bem/não me saio bem/não os manuseio bem.	AP11
		12. Eu evito tentar aprender coisas novas quando elas parecem muito difíceis para mim.	AP12
		13. Falhas apenas me fazem tentar mais duro/intensamente.	AP13
		14. Sinto-me inseguro sobre minhas habilidades para fazer as coisas.	AP14
		15. Eu sou uma pessoa autossuficiente.	AP15
		16. Eu desisto facilmente.	AP16
		17. Eu não pareço capaz de lidar com muitos problemas que surgem/aparecem na vida.	AP17

Fonte: adaptação do mestrando sobre escalas originais

Após as respostas dos especialistas doutores, foram selecionados os 5 itens mais votados como representativos da escala do construto DP (hachurados no Quadro 2 acima) e os 7 itens mais votados da escala para o construto AP (também hachurados no Quadro 2 acima), além dos 4 itens da escala para o construto CA, o que se constituiu em uma segunda adaptação da escala, levando em conta tal público-alvo mais jovem, de modo que o questionário não ficasse tão longo e enfadonho para tal público.

### 3.3.9. Limpeza dos dados

Inicialmente o questionário foi aplicado em uma versão de teste, nos dias 11/05/2022 a 12/05/2022, já muito próxima da versão final (aplicada entre 13/05/2022 a 11/06/2022) a um

<sup>3</sup> Adaptação dos fatores de autoeficácia geral da escala de autoeficácia de Sherer & Maddux (1982), não sendo considerados os fatores de autoeficácia social, que não se aplicam à essa pesquisa.

grupo pequeno de respondentes. Nessa versão teste, os respondentes fizeram suas críticas e apresentaram dificuldades de compreensão, as quais não foram muitas, mas, de toda forma, isso permitiu deixar as perguntas mais claras nos poucos pontos de dúvida surgidos e criarem-se outras opções de respostas para uma pergunta, a partir de uma dúvida levantada, não sendo eliminadas as respostas já possíveis de serem aproveitadas.

Após tal pré-teste, foi aplicado o questionário definitivo. Ao todo foram 633 respostas definitivas, sendo que duas delas foram apresentadas apenas no pré-teste, mas como esses dois respondentes não apresentaram dúvidas no pré-teste e suas respostas eram contempladas nas respostas do questionário definitivo, puderam também ser aproveitadas.

Dos 633 respondentes, seis se autoexcluíram ao se identificar como menores de 18 anos, nove se autoexcluíram ao se identificarem como não tendo cursado ensino médio na rede pública do Estado de Pernambuco, uma pessoa, mesmo se identificando como maior de 18 anos, ao responder seu dia de nascimento (que era opcional), mês e ano de nascimento, dentro do questionário, foi possível identificar que não teria 18 anos até o fechamento do questionário em 11 de junho de 2022, e uma resposta foi excluída pelo próprio *Google Forms*, possivelmente por ter sido enviada durante uma manutenção no questionário em que se editava a página inicial do questionário para estender a data de entrega, que era inicialmente prevista para recebimento de respostas até final de maio, sendo estendida até segunda semana de junho, para completar um mês de questionário aberto. Ao final, das 633 restaram 615 respostas validadas.

Fez-se a opção por não se excluir os poucos respondentes cujas respostas para todas as perguntas foram em um mesmo nível de resposta (41 respostas ao todo, sendo 35 dos participantes do PGM e 6 dos não participantes do PGM, de um universo de 615 respondentes, dos quais 417 foram do PGM e 198 não PGM, ao final), sendo que essas 41 respostas ocorreram, no caso, apenas para a resposta “5 – Concordo totalmente”, de modo que os 6 que assim responderam dos não PGM representavam 3,03% destes ( $= 6/198$ ) e 35 dos participantes do PGM representaram 8,39% dos 417 ( $= 35/417$ ), justificando-se a não exclusão, tanto porque os percentuais de tais respostas na mesma resposta, que só ocorreu para a resposta “5 – Concordo totalmente”, foram baixos, como por não haver tantas questões não demográficas (16 ao todo) e nem tantas opções de respostas (5), além de ser comum efeito Halo nesse tipo de pesquisa, que é a tendência a engajamento para demonstrar responsabilidade social, como no caso de estudantes, além do que nos questionários em escala Likert é comum o viés de Variância do Método Comum (*Common Method Variance – CMV*), diante das poucas opções de respostas.

Nesse sentido, observou-se, que principalmente, os participantes do PGM tinham um nível de entusiasmo maior não só para responder (417 respostas válidas contra 198 dos não

PGM) como também para respostas positivas, talvez até por terem participado do intercâmbio e isso lhes ser um tema bastante afeito e até saudosista, com possíveis boas lembranças da experiência no exterior. Além disso, verificou-se que as estatísticas, se fossem excluídos os 41 respondentes, cujas 16 respostas do questionário submetido à análise de regressão linear foram todas “5 – Concordo totalmente”, não foram muito diferentes das estatísticas sem tal exclusão, de sorte que se optou realmente por realizar as análises incluindo os poucos 41 respondentes, do universo dos 615, que responderam tudo “5”.

A análise estatística dos dados se deu através do sistema SPSS v.21 e do Excel. Os dados obtidos através do *Google Forms*, conforme o questionário no APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO, foram inicialmente exportados para uma planilha Excel e nessa foram excluídos os *outliers* (MALHOTRA, 2012 HAIR JR. et al, 2014).

### **3.4. Triangulação**

Através de triangulação de informações com a gestora e assessores do PGM, foi possível, inicialmente, por exemplo, a formulação e acréscimo de questões sobre os dados demográficos que integrariam o questionário, a classificação e estabelecimento de legenda para os tipos de escolas que o(a)s estudante(s) frequentava(m), a verificação da adequação dos questionamentos das escalas aos objetivos da pesquisa, um melhor conhecimento sobre a seleção dos intercambistas e nuances do Programa de intercâmbio.

Além disso, após o encerramento da coleta de dados em 11 de junho de 2022, e já após as análises quantitativas dos dados que se seguiram, foi realizada ainda mais uma entrevista não estruturada, por telefone, com a Gestora Técnica de Cursos e Pós intercâmbio do Programa Ganhe o Mundo, da Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco, como mais uma forma de triangulação e confirmação (MERTENS e HESSE-BIBER, 2012, p. 75–79), para efeito de melhor compreensão e interpretação dos dados, principalmente no que ainda se referia à seleção de alunos que participaram do PGM, uma vez que foi verificada na amostra final desses 417 respondentes a presença de participantes que não eram de escolas de referência e não se tinha ainda tal informação de que alunos de escolas de não referência poderiam participar do PGM.

Uma vez confirmado que alunos de escolas de não referência também poderiam participar do PGM, desde que atendessem aos requisitos do programa, de notas médias mínimas, frequência escolar e aprovação nas provas de idiomas, foi possível também acatar-se respostas de não participantes do PGM que também não eram de escolas de referência.

Observou-se, de toda forma, que os percentuais de tais alunos de escolas de não referência eram pequenos dentro dos universos dos 417 participantes do PGM e 198 não participantes.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do referencial teórico sobre turismo transformativo educacional internacional, procurou-se verificar possíveis impactos deste para os participantes de intercâmbio estudantil em termos de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, comparativamente a não participantes do intercâmbio, sendo tomado como público-alvo ex-estudantes do ensino médio na rede pública de educação do Estado de Pernambuco, dentre participantes e não participantes do PGM.

### 4.1. Características da Amostra por meio de estatística descritiva

De acordo com HAIR Jr. et al (2014), podem ser aceita amostras de pelo menos 5 vezes o número de questões do questionário que sejam mapeadas como variáveis, como já mencionado. No caso do questionário submetido à análise fatorial, adequação, confiabilidade, validação e regressão, foram utilizadas 16 questões ou itens a serem respondidos por um total de 615 respondentes, sendo 198 de não participantes do PGM e 417 de participantes, de modo que se considerarmos o total de 615 respondentes, a proporção é de 38,43 ( $= 615/16$ ) respondentes para cada questão; se considerarmos os 417 respondentes que participaram do PGM, a proporção é de 26,06 ( $= 417/16$ ) respondentes para cada questão; e se consideramos os 198 respondentes que não participaram do PGM, a proporção é de 12,75 ( $= 198/16$ ), de modo que a amostra foi bastante representativa no atendimento desse requisito.

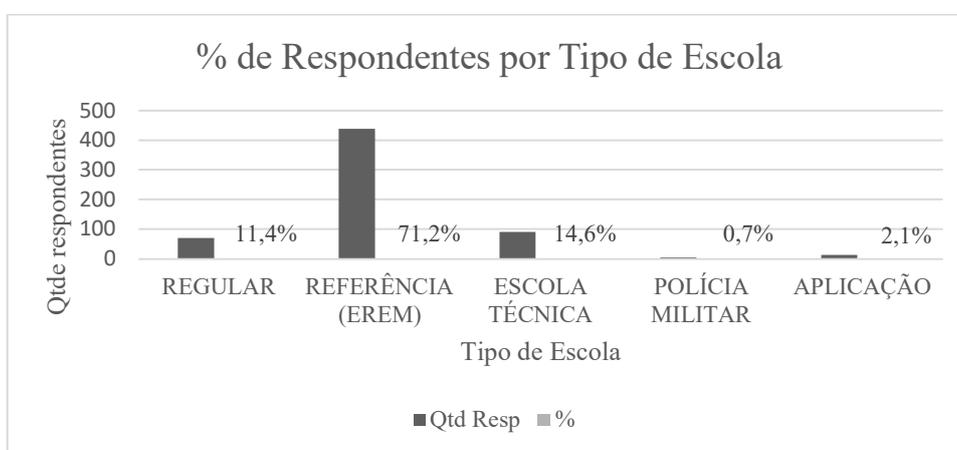
Entre as estatísticas básicas verificadas, a pesquisa obteve dados que permitirão muitas análises sobre os perfis dos ex-estudantes, comparativamente entre intercambistas e não intercambistas, como suas inserções no mercado de trabalho, idades médias de tais inserções, tipos de trabalhos, cursos de graduação, entre outras estatísticas possíveis com os dados colhidos. No entanto, tendo em vista o escopo da pesquisa, serão abordadas aqui algumas das estatísticas possíveis, o que não impede que várias outras sejam posteriormente exploradas em artigos após a dissertação, pois os dados coletados dão amparo para tais prosseguimentos.

Exemplificadamente, no atual momento serão abordadas estatísticas sobre os perfis dos respondentes por tipo de escola e sobre empregos. Mais adiante, quando se analisarem estatísticas de médias e ANOVA serão abordadas as médias dos respondentes quantos aos construtos DP, CA e AP por gênero, por tipo de escola e por participação ou não nos intercâmbios do PGM. A primeira análise de estatística básica diz respeito à distribuição por dos respondentes por tipo de escola de estudo.

#### 4.1.1. Respondentes por tipo de escola

Da análise dos dados coletados, verifica-se que dos 615 respondentes, a maioria estudou em escolas de referência, mais precisamente 438 (71,2%) em escolas de referência do ensino médio (as EREM), 90 (representando 14%) estudaram em escolas técnicas, 4 respondentes estudaram (0,65%) em escola da polícia militar, 13 (2,1%) em escolas de aplicação e 70 (11,38%) em escolas regulares, conforme o gráfico a seguir.

**Gráfico 1 – Percentual de respondentes por tipo de escola**



Fonte: dados coletados na pesquisa

O gráfico foi disposto na ordem em que foi criada uma legenda, em que escolas regulares são as primeiras nessa legenda, escolas de referência são as segundas, escolas técnicas as terceiras, escola da polícia militar a quarta e escolas de aplicação as quintas. Percebe-se que a imensa maioria dos respondentes, 71,22%, foram de estudantes de Escolas de Referência.

Conforme informação da (Gestão Técnica de Cursos e Pós intercâmbio do Programa Ganhe o Mundo) da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, as Escolas Técnicas e as Escolas da Polícia Militar possuem nível semelhante de desempenho das Escolas de Referência, enquanto as Escolas de Aplicação teriam alunos com potencial de desempenho em média melhor, considerando que são pré-selecionados por provas.

Portanto, se forem considerados os respondentes das escolas de referência e dessas outras com níveis pelo menos equivalentes e até melhores (escolas técnicas, da polícia militar e de aplicação), o número total desses respondentes é de 545 (= 438 respondentes de escolas de referência (EREM) + 90 de escolas técnicas + 4 respondentes de Escolas da Polícia Militar + 13 de escolas de Aplicação), o que equivale ao percentual de 88,62% do total de 615

respondentes, sendo a diferença de 70 respondentes de escolas de regulares, que representam 11,38% do total de 615.

Inicialmente, pensou-se que os participantes do PGM fossem selecionados apenas entre alunos de escolas de referência ou equivalentes, de modo que para haver uniformidade de público, os respondentes não participantes do PGM deveriam também ser dos mesmos tipos de escolas, ou seja, de escolas de referência ou equivalentes (técnicas, militares ou de aplicação, e não se incluíam os estudantes das escolas regulares para não se comparar alunos de diferentes níveis, para assim se evitar viés de seleção na pesquisa, ou seja, de modo a se comparar semelhantes em termos de desempenho escolar).

No entanto, conforme foi possível observar na própria amostragem, vários alunos que participaram do PGM não eram alunos de escolas denominadas de referência ou equivalentes (escolas técnicas, militar ou de aplicação) à época, o que nos foi confirmado pela Gestora Técnica de Cursos e Pós intercâmbio do Programa Ganhe o Mundo, que de fato havia participação no PGM de estudantes de quaisquer escolas, desde atendessem aos requisitos de notas, frequência e desempenho.

Dessa forma, já que entre os participantes do PGM há estudantes também de escolas regulares, foram acatadas as respostas dos respondentes não participantes de PGM que estudaram não só em escolas de referência, mas também aqueles que também estudaram em escolas regulares, ou seja, foram aceitas respostas de todas os tipos de escolas, tanto para participantes do PGM como para os não participantes, embora a grande maioria dos respondentes, como visto, 88,62% eram de estudantes de escolas de referência ou equivalentes.

#### **4.1.2. Análise de respondentes que já trabalharam ou que estão trabalhando**

Embora o percentual de respondentes que participaram do PGM foi maior do que daqueles que não participaram, conforme as tabelas a seguir, e boa parte dos respondentes do PGM terminaram seus estudos mais recentemente, pois a título de exemplo, o maior percentual de respondentes que participaram do PGM foi daqueles que integraram o intercâmbio nos anos de 2019 e 2020, seguidos pelos participante no ano de 2018, 2017, 2016, 2014, 2015, 2013, 2012, de modo que os participantes do PGM em média são mais jovens e além disso também têm maior percentual entre os que estão cursando o ensino superior ou maior percentual entre os que o concluíram, o que significa mais anos investidos em estudo, mesmo assim, o percentual de respondentes tanto dos que já trabalharam como dos que estão trabalhando no momento é maior para quem participou do PGM, conforme demonstram as tabelas 1 e 2.

**Tabela 1 – Experiência de trabalho anterior**

	JÁ		NUNCA		TOTAL	
	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
PGM	302	72,42%	115	27,58%	417	100,00%
NÃO PGM	136	68,69%	62	31,31%	198	100,00%
TODOS	438	71,22%	177	28,78%	615	100,00%

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 2 – Experiência de trabalho atual**

	SIM		NÃO		TOTAL	
	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
PGM	218	52,28%	199	47,72%	417	100,00%
NÃO PGM	97	48,99%	101	51,01%	198	100,00%
TODOS	315	51,22%	300	48,78%	615	100,00%

Fonte: dados coletados na pesquisa

Isso foi um pouco surpreendente, pois se achava que devido ao possível maior tempo de investimento nos estudos dos que participaram do PGM, considerando que eram os que tinham melhores desempenho escolar, imaginava-se que tivessem a entrada no mercado de trabalho mais retardada a ponto de que os não participantes do PGM tivessem tido percentualmente já trabalhado mais ou que estivessem trabalhando mais no momento, mas isso não foi o que se verificou nas duas estatísticas, já que os participantes do PGM tanto já trabalharam mais, 72,42% contra 68,69% dos não participantes do PGM, como também estão atualmente trabalhando mais do que não participantes, em percentual de 58,28% contra 48,99%, o que possivelmente pode ter a ver com maior engajamento e capacitação dos que se concentram mais nos estudos.

#### **4.2. Análise Fatorial Exploratória**

Além dessas características básicas da amostra, que, como dito há espaço para muito mais a ser explorado nessas análises em momento posterior, sobre os dados coletados, uma vez que estes possuem muitas informações ainda úteis a serem exploradas, tendo as estatísticas anteriores sido apenas um aperitivo do que se pode explorar e analisar com os dados disponíveis, de toda sorte o foco do presente trabalho se concentrará no seu objetivo principal de verificar os desempenhos pessoal, educacional e profissional dos participantes e não participantes do PGM, de forma comparativa, para se verificar a importância do turismo educacional de intercâmbio estudantil internacional como transformativo, ou não.

Para tanto, sobre os dados das escalas adaptadas mencionadas, a saber para os itens DP04, DP08, DP09, DP12 e DP13, CA01, CA02, CA03 e CA04, e AP03, AP04, AP05, AP06, AP12, AP16 e AP17, procedeu-se a análises fatoriais exploratória e confirmatória dos respectivos construtos, para verificar como os mesmos se agrupam levando em conta as teorias das suas escalas originais (PAN et al, 2012; WILLIAM e DECI, 1996; SHERER e MADDUX, 1982) e as adaptações dessa pesquisa, bem com estudos de outros autores sobre desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, a exemplo de Nunan (2006), MCEECDYA (2010) e Rice et al (2015).

A análise fatorial exploratória visa a verificar como questões ou itens de questões podem estar correlacionados entre si, de modo que os itens que possuam mais correlação entre si e variância comum são agrupados em blocos, formando fatores de explicação de conceitos abstratos, os chamados construtos (MALHOTRA, 2012; HAIR Jr. et al, 2014), de modo que na análise fatorial exploratória entre os grupos, blocos ou fatores, formados pelos itens de questões mais correlacionados, é possível verificar-se a validade discriminante, que é obtida pela convergência de medidas de cada fator, que se distinguem das medidas dos demais fatores (SEVERO, 2013; CHURCHILL Jr., 1979; FORNELL; LACKER, 1981).

Essas medidas demonstram que os itens que se agrupam no bloco de cada fator estão correlacionados entre si, no sentido de medir uma mesma variável, de sorte que o fator pode ser visto como uma forma reduzida de se relacionar muitas variáveis que se agrupam nos seus respectivos blocos com mais correlação entre os integrantes desse bloco.

Nesta pesquisa, procedeu-se à análise fatorial exploratória para todos os 615 respondentes, ou seja, incluindo tanto os 198 não participantes do PGM como os 417 participantes do intercâmbio. As estatísticas descritivas básicas de média e desvio padrão para as variáveis representativas dos itens das escalas se encontram na Tabela 3.

**Tabela 3 - Estatísticas descritivas**

	Média	Desvio padrão	Análise N
DP04	4,633	0,6836	615
DP08	4,047	1,0349	615
DP09	4,111	1,0681	615
DP12	4,434	0,8628	615
DP13	4,649	0,7015	615
CA1	4,213	0,9894	615
CA2	4,429	0,8718	615
CA3	4,379	0,9174	615
CA4	4,504	0,7926	615
AP3	4,548	0,7086	615
AP4	4,254	0,8678	615
AP5	4,104	0,9962	615

AP6	3,891	1,0931	615
AP12	4,246	0,9617	615
AP16	4,379	0,8940	615
AP17	4,298	0,8791	615

Fonte: dados coletados na pesquisa

Por meio dessa análise fatorial exploratória foram feitos testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para verificar o nível de adequação da amostragem, além do Teste de Esfericidade de Bartlett, conforme a tabela 04 a seguir, para averiguar níveis de correlação entre as variáveis associadas aos construtos.

De acordo com a Tabela 4 – KMO e Bartlett, o KMO foi 0,895, maior, portanto, que 0,700, o que evidencia a adequação da utilização dos dados coletados para a análise fatorial, conforme literatura (PESTANA; GAGEIRO, 2005; MALHOTRA, 2012; HAIR Jr. et al, 2014). Com relação ao teste de esfericidade de Bartlett, a mesma Tabela 04 demonstra, com um nível de significância superior a 95%, já que o nível de significância P-nomal foi inferior a 0,05, pois foi de 0,000, que as variáveis (DP, CA e AP) associadas aos construtos, estão correlacionadas, o que autoriza a análise fatorial conforme Fávero (2009) e Hair Jr. et al (2014).

**Tabela 4 – KMO e Bartlett**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		0,895
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aprox.	3954,475
	df	120
	Sig.	0,000

Fonte: dados coletados na pesquisa

Em relação às comunalidades, conforme a Tabela 5 – Comunalidades, a seguir, apesar de DP08, DP13, AP4, AP12 e AP17 estarem abaixo de 0,50, que é o nível apontado por Crawford e Lomas (1980), Lee e Hooley (2005) como referência para ser aceita, observa-se que tais comunalidades abaixo de 0,50 estão todas acima de 0,45, tendo, a mais baixa, valor de 0,452 e a mais alta das menores que 0,50, valor de 0,484, podendo todos esses valores ser considerados muito próximos de 0,500, além do que se fazem necessárias outras análises para decisão se algum item deve ser excluído.

De antemão, já se antecipa que a análise fatorial exploratória apresenta resultados que justificam a permanência desses itens do ponto de vista de agrupamento na formação dos fatores que coincidem com a teoria das escalas respectivas, pois a rotação Varimax dos componentes principais agrupou os itens em fatores que reúnem os itens coincidentes como os das escalas originais entre si, corroborando tais escalas e suas respectivas adaptações na presente pesquisa para representar Desenvolvimento Pessoal (DP), Capacidade (Percebida) para o Aprendizado

(CA), essa como adaptação para o desenvolvimento educacional, e Autoeficácia (para Capacidade) Profissional (AP), essa como adaptação de Desenvolvimento (Potencial) Profissional, conforme a Tabela 07 – Matriz de componente rotativa<sup>a</sup> Varimax adiante.

Sendo assim, mesmo os itens com comunalidades abaixo de 0,500, mas todos acima de 0,450, serão considerados na análise fatorial como integrantes dos fatores, tendo em vista a confirmação dos mesmos, naquela análise de rotação Varimax, como formadores das teorias originais de suas escalas, essas conforme Pan et al (2012), Williams e Deci (1996) e Sherer e Maddux (1982), e integrantes das adaptações delas feitas nessa pesquisa.

**Tabela 5 – Comunalidades**

	Inicial	Extração
DP04	1,000	0,573
DP08	1,000	0,479
DP09	1,000	0,650
DP12	1,000	0,559
DP13	1,000	0,479
CA1	1,000	0,585
CA2	1,000	0,759
CA3	1,000	0,737
CA4	1,000	0,712
AP3	1,000	0,516
AP4	1,000	0,484
AP5	1,000	0,581
AP6	1,000	0,521
AP12	1,000	0,482
AP16	1,000	0,675
AP17	1,000	0,452

Método de extração: análise do componente principal.

Fonte: dados coletados na pesquisa

Além disso, percebe-se, na Tabela 6 - Variância total explicada, que a variância total explicada é maior de 57,77%, portanto, maior de 50%, o que atende os requisitos para a realização da análise fatorial.

**Tabela 6 - Variância total explicada**

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,958	37,238	37,238	5,958	37,238	37,238	3,690	23,060	23,060
2	2,110	13,188	50,425	2,110	13,188	50,425	2,887	18,041	41,101
3	1,175	7,346	57,771	1,175	7,346	57,771	2,667	16,670	57,771
4	0,798	4,985	62,756						
5	0,704	4,398	67,154						
6	0,694	4,335	71,489						
7	0,631	3,945	75,435						
8	0,597	3,729	79,163						

9	0,567	3,545	82,708					
10	0,529	3,304	86,012					
11	0,506	3,162	89,174					
12	0,461	2,884	92,058					
13	0,384	2,399	94,457					
14	0,320	2,003	96,459					
15	0,292	1,825	98,284					
16	0,275	1,716	100,000					

Método de extração: análise do componente principal.

Fonte: dados coletados na pesquisa

#### 4.2.1. Construtos identificados na Análise Fatorial Exploratória

Ao se executar a matriz de componentes pela rotação Varimax, para todos os itens utilizados nos questionários, de todos os fatores, como já mencionado, verifica-se que houve agrupamento dos fatores tal como previa a teoria para as escalas originais, o que se verifica na Tabela 7 – Matriz de Componente rotativa<sup>a</sup> Varimax, abaixo.

**Tabela 7 – Matriz de componente rotativa<sup>a</sup> Varimax**

	Componente		
	1	2	3
DP04			0,738
DP08			0,611
DP09			0,764
DP12			0,653
DP13			0,588
CA1		0,686	
CA2		0,846	
CA3		0,828	
CA4		0,793	
AP3	0,688		
AP4	0,624		
AP5	0,735		
AP6	0,699		
AP12	0,685		
AP16	0,807		
AP17	0,614		

Método de extração: Análise do Componente principal.

Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Fonte: dados coletados na pesquisa

Vê-se que nenhum item acima recebeu pontuação menor que 0,4, o que, segundo Lewis e Byrd (2003), e Hair Jr. et al (2014), demonstra a importância e significância dos itens para a explicação do componente que o mesmo integra, sendo, portanto, tais níveis mais que



CA2	0,303**	0,348**	0,299**	0,317**	0,359**	0,570**	1											
CA3	0,295**	0,309**	0,326**	0,362**	0,364**	0,505**	0,686**	1										
CA4	0,312**	0,374**	0,336**	0,373**	0,392**	0,534**	0,631**	0,651**	1									
AP3	0,225**	0,282**	0,243**	0,321**	0,234**	0,261**	0,217**	0,209**	0,285**	1								
AP4	0,237**	0,357**	0,281**	0,379**	0,318**	0,267**	0,237**	0,313**	0,261**	0,452**	1							
AP5	0,205**	0,284**	0,288**	0,332**	0,230**	0,313**	0,205**	0,226**	0,245**	0,477**	0,565**	1						
AP6	0,199**	0,274**	0,347**	0,230**	0,169**	0,198**	0,176**	0,171**	0,146**	0,401**	0,369**	0,449**	1					
AP12	0,182**	0,185**	0,237**	0,272**	0,200**	0,202**	0,150**	0,120**	0,190**	0,421**	0,327**	0,386**	0,478**	1				
AP16	0,204**	0,268**	0,265**	0,346**	0,249**	0,258**	0,150**	0,170**	0,291**	0,515**	0,439**	0,572**	0,491**	0,500**	1			
AP17	0,215**	0,276**	0,340**	0,343**	0,233**	0,300**	0,226**	0,230**	0,308**	0,355**	0,403**	0,364**	0,425**	0,347**	0,544**	1		

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: dados coletados na pesquisa

### 4.2.3. Assimetria e Curtose

Para conferir a distribuição e tipo de normalidade da amostra, verificou-se o nível de curtose, medido pelo Coeficiente de Mardia, cujos valores recomendados devem ser menores do 5,0 (MARDIA, 1970; 1971; BENTLER E WU, 1995). Em relação à assimetria, para que os dados coletados para as variáveis sejam considerados moderadamente simétricos, precisam apresentar coeficiente de assimetria de Pearson com valores próximos de zero (KLINE, 1998; SEVERO, 2013).

No caso dos dados coletados, a Tabela 09 – Estatísticas descritivas (Assimetria e Curtose) demonstra que os variáveis DP04 e DP13 foram as únicas com valores de curtose acima de 5,0, no entanto, como visto na Análise Fatorial Exploratória, e análise de componentes principais, com rotação Varimax, tais variáveis formaram fatores de acordo a teoria das escalas originais (PAN et al, 2012), o que justifica a utilização na presente pesquisa de tais variáveis na composição dos fatores. As demais 14 variáveis apresentam valores menores que 5,0, o que atesta uma boa normalidade dos dados.

Semelhantemente, os valores estatísticos de assimetria, de acordo com a Tabela 9 – Estatísticas descritivas (Assimetria e Curtose), apresentam valores um pouco mais distantes de zero apenas para as mesmas variáveis DP04 e DP13. O valor mais próximo de zero é da variável AP06, no entanto, todos os valores são relativamente próximos de zero, o que confere característica de simetria moderada e normalidade dos dados.

**Tabela 9 – Estatísticas descritivas (Assimetria e curtose)**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Modelo padrão	Estatística	Modelo padrão
DP04	615	1,0	5,0	4,633	0,6836	-2,174	0,099	5,429	0,197
DP08	615	1,0	5,0	4,047	1,0349	-1,014	0,099	0,512	0,197

DP09	615	1,0	5,0	4,111	1,0681	-1,235	0,099	0,968	0,197
DP12	615	1,0	5,0	4,434	0,8628	-1,772	0,099	3,206	0,197
DP13	615	1,0	5,0	4,649	0,7015	-2,315	0,099	5,774	0,197
CA01	615	1,0	5,0	4,213	0,9894	-1,267	0,099	1,145	0,197
CA02	615	1,0	5,0	4,429	0,8718	-1,720	0,099	2,978	0,197
CA03	615	1,0	5,0	4,379	0,9174	-1,633	0,099	2,495	0,197
CA04	615	1,0	5,0	4,504	0,7926	-1,864	0,099	3,801	0,197
AP03	615	1,0	5,0	4,548	0,7086	-1,685	0,099	3,028	0,197
AP04	615	1,0	5,0	4,254	0,8678	-1,175	0,099	1,108	0,197
AP05	615	1,0	5,0	4,104	0,9962	-1,023	0,099	0,382	0,197
AP06	615	1,0	5,0	3,891	1,0931	-0,781	0,099	-0,116	0,197
AP12	615	1,0	5,0	4,246	0,9617	-1,433	0,099	1,898	0,197
AP16	615	1,0	5,0	4,379	0,8940	-1,505	0,099	2,025	0,197
AP17	615	1,0	5,0	4,298	0,8791	-1,224	0,099	1,186	0,197
N válido (de lista)	615								

Fonte: dados coletados na pesquisa

### 4.3. Cálculos de algumas ANOVAS

Os cálculos de estatísticas de análises de variâncias (ANOVAS) entre médias são úteis para verificar se as mesmas são estatisticamente significativas, com o uso dos testes de significância F.

#### 4.3.1. Testes ANOVA para as médias dos construtos DP, CA e AP (entre participantes e não participantes do PGM)

Por esta análise, é possível verificar que as médias de desempenho para os construtos de desenvolvimento pessoal (MedDP), de desenvolvimento educacional (MedCA) e de desenvolvimento profissional (MedAP) são maiores para quem participou do PGM do que as respectivas médias para quem não participou (Não PGM), o que já demonstra o melhor desempenho dos participantes nos três níveis de desenvolvimento, conforme a Tabela 10 – Descritivos – Médias PGM e Não PGM.

**Tabela 10 – Descritivos – Médias PGM e Não PGM**

	N	Média	Desvio padrão	Modelo padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
MedDP Não PGM	198	4,0061	0,81182	0,05769	3,8923	4,1198	1,60	5,00

	PGM	417	4,5496	0,44813	0,02195	4,5065	4,5928	2,80	5,00
	Total	615	4,3746	0,64197	0,02589	4,3238	4,4255	1,60	5,00
MedCA	Não PGM	198	3,8902	0,90976	0,06465	3,7626	4,0177	1,00	5,00
	PGM	417	4,6145	0,50620	0,02479	4,5658	4,6632	2,25	5,00
	Total	615	4,3813	0,74423	0,03001	4,3224	4,4402	1,00	5,00
MedAP	Não PGM	198	4,1364	0,74576	0,05300	4,0318	4,2409	1,43	5,00
	PGM	417	4,2974	0,61146	0,02994	4,2385	4,3562	1,71	5,00
	Total	615	4,2455	0,66138	0,02667	4,1932	4,2979	1,43	5,00

Fonte: dados coletados na pesquisa

A tabela 11, por sua vez, demonstra, por testes de variância ANOVA, que tais médias são estatisticamente significativas, pois mesmo a de menor significância foi inferior a 1% (0,01), pois teve nível Sig de 0,005, o que significa que as diferenças de médias da tabela 10 entre participantes do PGM e não participantes são estatisticamente significativas, ou seja, expressam diferenças com altíssima probabilidade de que tais diferenças sejam reais.

**Tabela 11 – ANOVA PGM e NÃO PGM**

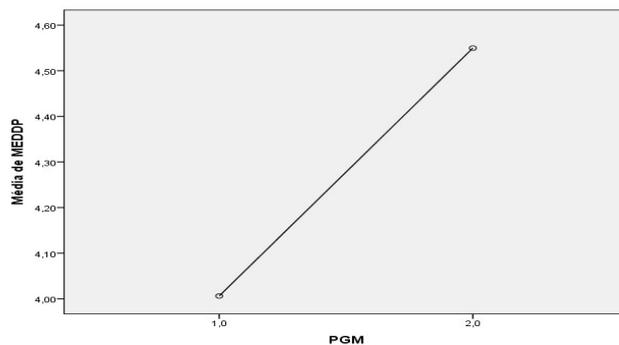
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
MEDDP	Entre Grupos	39,669	1	39,669	113,964	0,000
	Nos grupos	213,375	614	0,348		
	Total	253,044	615			
MEDCA	Entre Grupos	70,442	1	70,442	160,141	0,000
	Nos grupos	269,643	614	0,440		
	Total	340,085	615			
MEDAP	Entre Grupos	3,480	1	3,480	8,047	0,005
	Nos grupos	265,098	614	0,432		
	Total	268,578	615			

Fonte: dados coletados na pesquisa

Portanto, como as estatísticas ANOVA são bem menores do que 0,05, lembrando que usamos o nível de significância de 95% (0,95), ou 5% de chance de não ocorrerem, e as estatísticas tiveram nível abaixo de 1% (0,01), pois foram de 0,005, os resultados indicam significativamente que há diferença entre as médias dos grupos, havendo, portanto, um efeito moderador pela participação do estudante no PGM, já que participar do PGM significou desempenhos em termos de desenvolvimento pessoal (DP), educacional (CA) e profissional (AP) maiores.

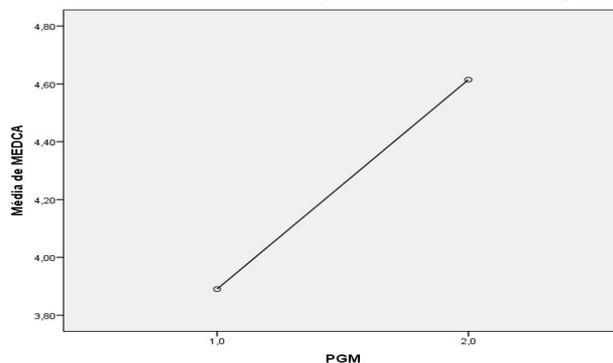
Os gráficos 2, 3 e 4, a seguir demonstram tais diferenças de desempenho para cada construto entre os participantes do intercâmbio e não participantes, ou seja, em termos de média de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, mostrando que os participantes do PGM tiveram melhor desempenho em suas médias para tais construtos. Nesses gráficos, os participantes do PGM haviam sido chamados inicialmente de *dummy* 2,0 e os não participantes de *dummy* 1,0, podendo ser atribuída qualquer outra distinção binária, como 1,0 e 0,0 para os identificar, importando apenas que sejam diferenciados numericamente, já que o SPSS precisa tratar tais dados binários na forma de números distintos.

**Gráfico 2 – Média de DP (PGM e NÃO PGM)**



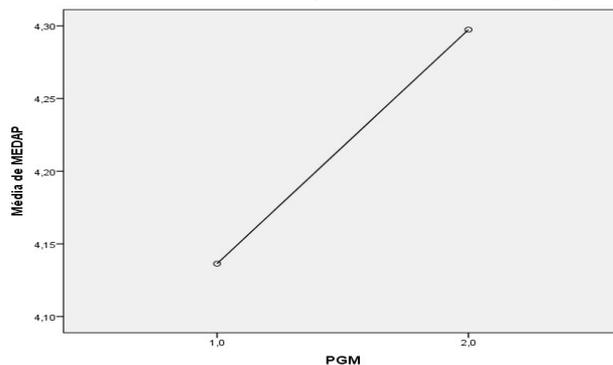
Fonte: dados coletados na pesquisa

**Gráfico 3 – Média de CA (PGM e NÃO PGM)**



Fonte: dados coletados na pesquisa

**Gráfico 4 – Média de AP (PGM e NÃO PGM)**



Fonte: dados coletados na pesquisa

#### 4.3.2. ANOVA GÊNERO (1 - FEM; 2 - MASC; 3 - OUTRO)

Esta análise, conforme as Tabela 12 e 13, permite ver o desempenho, em termos dos 3 construtos (DP, CA e AP), para os gêneros 1,0 = feminino, 2,0 = masculino e 3,0 = outros. Como houve poucos respondentes que se identificaram como gênero “outros”, o número destes, nessa amostragem, não foi suficiente grande para constituir-se em boa amostragem, apenas destes do ponto de vista estatístico, o que afeta a confiabilidade da estatística no que se refere a tal grupo apenas, já que os demais tiveram número de respondentes bem mais representativo.

**Tabela 12 – Descritivos – Médias Gêneros**

		N	Média	Desvio padrão	Modelo padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
MedDP	1,0	375	4,3045	0,68798	0,03553	4,2347	4,3744	1,60	5,00
	2,0	235	4,4945	0,54201	0,03536	4,4248	4,5641	2,20	5,00
	3,0	5	4,0000	0,58310	0,26077	3,2760	4,7240	3,40	4,80
	Total	615	4,3746	0,64197	0,02589	4,3238	4,4255	1,60	5,00
MedCA	1,0	375	4,3573	0,75332	0,03890	4,2808	4,4338	1,00	5,00
	2,0	235	4,4245	0,72123	0,04705	4,3318	4,5172	1,00	5,00
	3,0	5	4,1500	1,14018	0,50990	2,7343	5,5657	2,25	5,00
	Total	615	4,3813	0,74423	0,03001	4,3224	4,4402	1,00	5,00
MedAP	1,0	375	4,2061	0,68219	0,03523	4,1368	4,2754	1,43	5,00
	2,0	235	4,3252	0,59674	0,03893	4,2485	4,4019	2,29	5,00
	3,0	5	3,4571	1,22641	0,54847	1,9344	4,9799	1,86	4,57
	Total	615	4,2455	0,66138	0,02667	4,1932	4,2979	1,43	5,00

Fonte: dados coletados na pesquisa

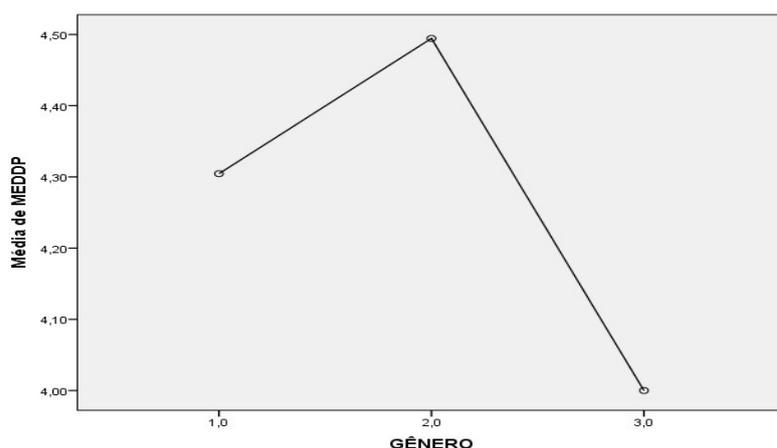
**Tabela 13 – ANOVA Gêneros**

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
MedDP	Entre Grupos	5,919	2	2,960	7,329	0,001
	Nos grupos	247,125	613	0,404		
	Total	253,044	615			
MedCA	Entre Grupos	0,921	2	0,460	0,831	0,436
	Nos grupos	339,164	613	0,554		
	Total	340,085	615			
MedAP	Entre Grupos	5,184	2	2,592	6,022	0,003
	Nos grupos	263,395	613	0,430		
	Total	268,578	615			

Fonte: dados coletados na pesquisa

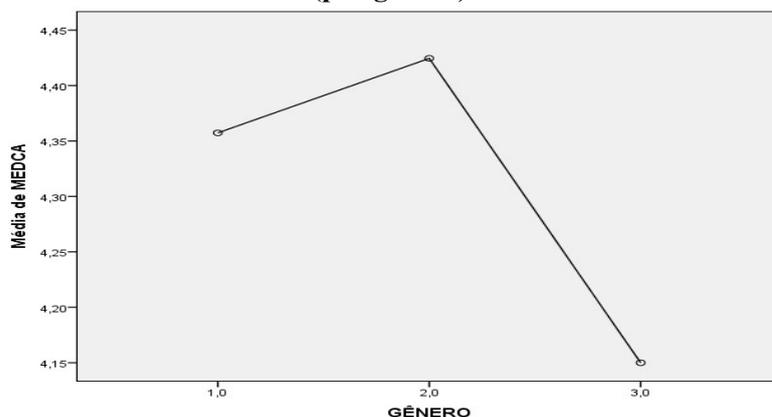
Verifica-se, pela tabela 13 – ANOVA Gêneros, que apenas para a média do construto CA (MedCA) não houve diferença estatisticamente significativa entre os gêneros, já que o nível de significância, pelo teste F, foi  $>0,05$  para MedCA (mais precisamente  $S=0,436$ ). Logo, para os demais construtos, houve diferenças significativas, conforme os gêneros, sendo que as médias dos construtos apresentaram valores maiores para o gênero masculino, o que pode estar associado a que os respondentes do gênero masculino podem ter-se mostrado um pouco mais entusiasmados, otimistas ou mesmo menos cuidadosos nas respostas, o que demandaria maiores investigações sobre, por exemplo, os perfis psicológicos e percepções pelos gêneros para tentar se extrair conclusões sobre os níveis das diferenças de desempenho apresentadas. Os gráficos 5, 6 e 7, a seguir, de qualquer forma, retratam as diferenças das médias de desempenho em cada construto (DP, CA e AP), conforme o gênero dos respondentes.

**Gráfico 5 – Média de DP (por gênero)**



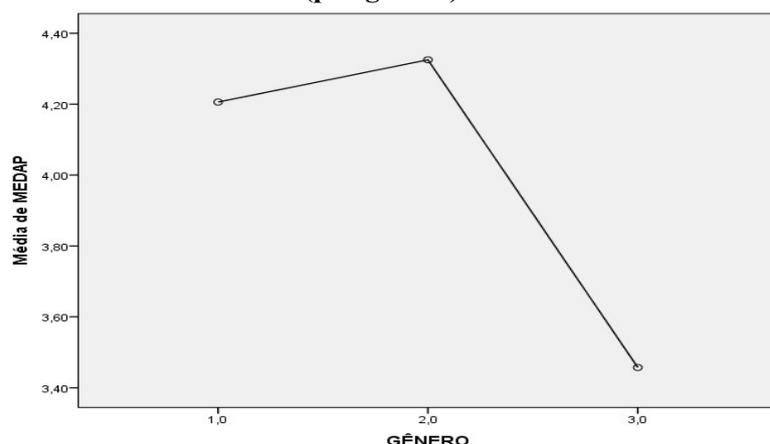
Fonte: dados coletados na pesquisa

**Gráfico 6 – Média de CA (por gênero)**



Fonte: dados coletados na pesquisa

Gráfico 7– Média de AP (por gênero)



Fonte: dados coletados na pesquisa

#### 4.3.3. ANOVA por Tipo de Escola

A análise de variância da distribuição dos respondentes por tipo de escola, conforme Tabelas 14 e 15, permite que se verifique o desempenho dos respondentes para os 3 construtos (DP, CA e AP, representativos, respectivamente, de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional) pelo nível de escola que estudaram.

Tabela 14 – Descritivos – Médias Tipo de Escola

		N	Média	Desvio padrão	Modelo padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
MedDP	1,0	70	4,0800	0,87503	0,10459	3,8714	4,2886	1,60	5,00
	2,0	438	4,4251	0,58385	0,02790	4,3703	4,4799	1,60	5,00
	3,0	90	4,3444	0,67109	0,07074	4,2039	4,4850	1,60	5,00
	4,0	4	4,9000	0,20000	0,10000	4,5818	5,2182	4,60	5,00
	5,0	13	4,3077	0,46630	0,12933	4,0259	4,5895	3,60	5,00
	Total	615	4,3746	0,64197	0,02589	4,3238	4,4255	1,60	5,00
MedCA	1,0	70	4,1714	0,86764	0,10370	3,9645	4,3783	2,00	5,00
	2,0	438	4,4138	0,73497	0,03512	4,3448	4,4828	1,00	5,00
	3,0	90	4,3750	0,66751	0,07036	4,2352	4,5148	1,25	5,00
	4,0	4	4,8750	0,25000	0,12500	4,4772	5,2728	4,50	5,00
	5,0	13	4,3077	0,79813	0,22136	3,8254	4,7900	2,25	5,00
	Total	615	4,3813	0,74423	0,03001	4,3224	4,4402	1,00	5,00
MedAP	1,0	70	4,0510	0,84008	0,10041	3,8507	4,2513	1,43	5,00
	2,0	438	4,3115	0,60904	0,02910	4,2543	4,3687	1,71	5,00
	3,0	90	4,1048	0,71438	0,07530	3,9551	4,2544	1,86	5,00
	4,0	4	4,4643	0,41033	0,20516	3,8114	5,1172	4,14	5,00
	5,0	13	3,9780	0,60566	0,16798	3,6120	4,3440	2,86	4,86
	Total	615	4,2455	0,66138	0,02667	4,1932	4,2979	1,43	5,00

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 15 - ANOVA Tipo de Escola**

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
<b>MedDP</b>	Entre Grupos	8,437	4	2,109	5,260	0,000
	Nos grupos	244,607	611	0,401		
	Total	253,044	615			
<b>MedCA</b>	Entre Grupos	4,595	4	1,149	2,089	0,081
	Nos grupos	335,490	611	0,550		
	Total	340,085	615			
<b>MedAP</b>	Entre Grupos	7,459	4	1,865	4,356	0,002
	Nos grupos	261,120	611	0,428		
	Total	268,578	615			

Fonte: dados coletados na pesquisa

De acordo com a tabela 15, apenas a média do construto CA (MedCA), representativo do desenvolvimento educacional, não possui diferença significativa a 95% de precisão, entre os diferentes tipos de escolas, mas teria é significativa a mais de 90%, já que seu nível de significância foi de 0,081, ou seja, 8,1%, tendo, portanto, 91,9% de chance de representar algo real, o que também é muito representativo. Para os demais construtos (DP e AP) suas médias dos desempenhos em termos de desenvolvimento pessoal (MedDP) e profissional (MedAP), são muito significativamente diferentes conforme o tipo de escola. Os tipos de escolas foram legendados conforme Tabela 16.

**Tabela 16 - Tipos de Escolas**

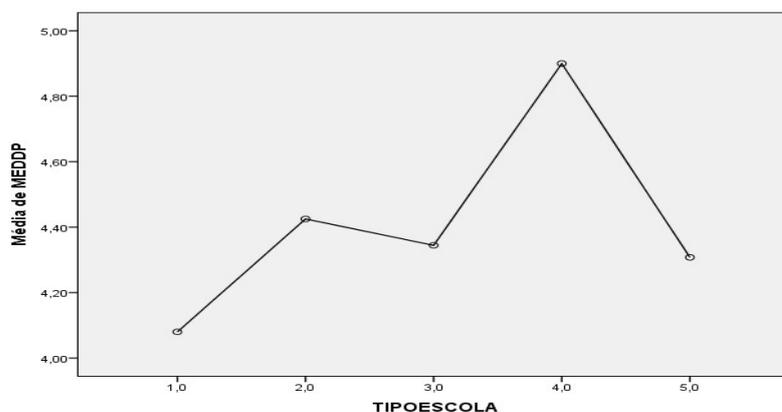
TIPOESCOLA	LEGENDA
REGULAR	1
REFERÊNCIA (EREM)	2
ESCOLA TÉCNICA	3
POLÍCIA MILITAR	4
APLICAÇÃO	5

Fonte: dados coletados na pesquisa e mestrando

De acordo os gráficos 8 e 9 a seguir, verifica-se que as escolas de referência (tipo 2), as escolas técnicas (tipo 3) e as escolas de aplicação (tipo 5) tiveram um desempenho médio parecido nas respostas para os construtos DP e CA, sendo o desempenho das escolas regulares

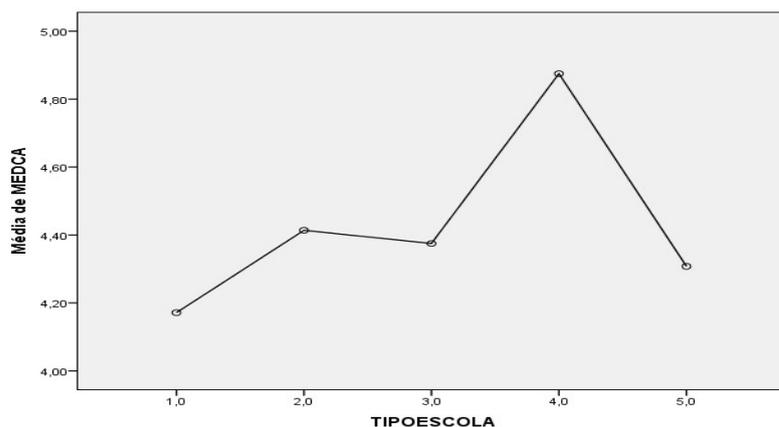
(tipo 1) o menor para esses mesmos construtos e o desempenho dos respondentes da Escola Militar (tipo 4) com maiores médias para esses construtos.

**Gráfico 8 – Média de DP (por Tipo de Escola)**



Fonte: dados coletados na pesquisa

**Gráfico 9 – Média de CA (por Tipo de Escola)**

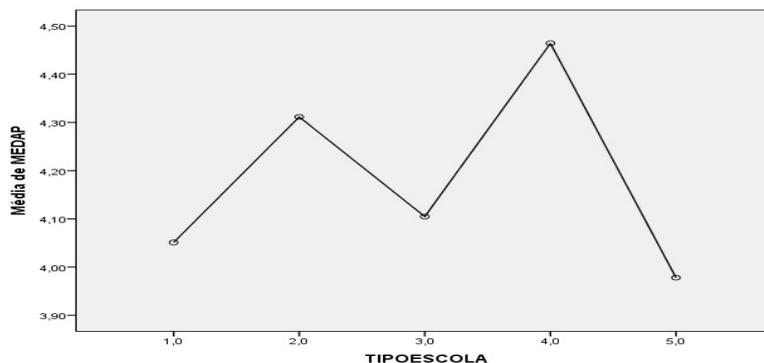


Fonte: dados coletados na pesquisa

Como se pode ver no gráfico 10, o construto AP tem uma semelhança nos desempenhos médios dos respondentes das escolas dos tipos regular (tipo 1), de referência (tipo 2), escolas técnicas (tipo 3) e militar (tipo 4), em relação aos demais construtos, ou seja, o desempenho das escolas regulares foi mais baixo, acima delas vindo as de referência, depois havendo uma queda das escolas técnicas em relação às de referência, mas estando acima das regulares, depois, acima de todas, vem o desempenho da escola militar em relação a todas as escolas, para todos os construtos, entretanto, no que se refere às escolas de aplicação, estas apresentaram uma média um pouco abaixo das demais escolas, inclusive as regulares, no que se refere ao construto que visa à medir desempenho profissional, o que possivelmente pode estar relacionado ao maior

tempo de estudos desses estudantes, antes de ingressar no mercado de trabalho, e suas idades, se mais jovens em relação ao universo dos demais respondentes.

**Gráfico 10– Média de AP (por Tipo de Escola)**



Fonte: dados coletados na pesquisa

#### **4.4. Análise Confirmatória (para todos os estudantes, participantes ou não do PGM)**

A análise fatorial confirmatória foi realizada para cada fator que agrupou seu respectivo bloco de variáveis representantes dos itens que formaram um construto, para se verificar em que medida o fator e construto é único e conceitualmente coeso em relação à associação entre seus itens formadores, (KOUFTEROS, 1999; HAIR JR., et al, 2005, 2014; SEVERO, 2013).

Semelhantemente à Análise Fatorial Exploratória, realizou-se os testes de comunalidades, cargas fatoriais, KMO, esfericidade de Bartlett e variância explicada, mas agora para as variáveis de cada fator isoladamente (HAIR JR., et al, 2005, 2014; SEVERO, 2013).

##### **4.4.1. Para o construto Desenvolvimento Pessoal (DP)**

De acordo com a Tabela 17 – KMO e Bartlett - DP, o KMO para o fator representativo do construto de desenvolvimento pessoal (DP) foi 0,826, maior, portanto, que 0,7, o que evidencia a adequação da utilização dos dados coletados para a análise fatorial, conforme literatura (PESTANA; GAGEIRO, 2005; MALHOTRA, 2012; HAIR Jr. et al, 2014). O teste de esfericidade de Bartlett, conforme ainda a mesma Tabela 17, demonstra, com um nível de

significância bem superior a 95%, já que Sig foi bem inferior a 0,05, pois foi de 0,000, que as variáveis do fator associadas ao construto DP, estão correlacionadas de forma estatística normal, ou não se prova anormalidade das respostas (PESTANA; GAGEIRO, 2005; MALHOTRA, 2012; FÁVERO, 2009; HAIR Jr. et al, 2014).

**Tabela 17 – KMO e Bartlett - DP**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		0,826
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aprox.	756,476
	df	10
	Sig.	0,000

Fonte: dados coletados na pesquisa

Quanto às comunalidades para as variáveis do fator DP, conforme a Tabela 18 – Comunalidades DP, apenas de DP13 apresentou valor que foi um pouco inferior (0,482) a 0,500, sendo este o nível que Crawford e Lomas (1980), Lee e Hooley (2005) indicam como referência mínima. Estando apenas esse valor inferior, mas muito próximo do limite, outros aspectos devem ser analisados para decisão se tal variável deveria ser excluída na formação ou contribuição para o fator.

**Tabela 18 – Comunalidades DP**

	Inicial	Extração
DP04	1,000	0,518
DP08	1,000	0,489
DP09	1,000	0,627
DP12	1,000	0,569
DP13	1,000	0,482

Método de extração: análise do componente principal.

Fonte: dados coletados na pesquisa

A variância explicada total do fator DP é de 53,72%, conforme a Tabela 19 – Variância total explicada, estando, portanto, acima do nível mínimo de 50%.

**Tabela 19 – Variância total explicada – fator DP**

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	2,686	53,721	53,721	2,686	53,721	53,721
2	0,652	13,046	66,767			
3	0,609	12,176	78,942			
4	0,597	11,950	90,892			
5	0,455	9,108	100,000			

Método de extração: análise do componente principal.

Fonte: dados coletados na pesquisa

De acordo com a, Tabela 20 - Matriz de componente - DP, para o fator representativo do Desenvolvimento Pessoal (DP), verifica-se que nenhuma variável componente do fator tem carga fatorial em valor menor que 0,4, estando, portanto, em níveis mais que satisfatórios, do ponto de vista também intrabloco, conforme Hair Jr. et al (2005), Lewis e Byrd (2003) e Hair Jr. et al (2014), de sorte que o fato de apenas a comunalidade da variável DP13 ter sido menor do que 0,500, que é o valor mínimo recomendado por Crawford e Lomas (1980), Lee e Hooley (2005) para comunalidades, não é suficiente para que se exclua em princípio tal variável DP13 do construto adaptado da escala original de Pan et al (2012), ainda mais quando tal comunalidade foi bem próxima do mínimo de 0,500, já que, mais precisamente, foi de 0,482, o que justifica em princípio a sua manutenção na explicação intrabloco desse fator e construto DP, lembrando ainda que todas as demais variáveis (DP04, DP08, DP09 e DP12) tiveram comunalidades superiores a 0,500, conforme a mesma Tabela 18 – Comunalidades de DP.

Assim, mantêm-se, nesta pesquisa, todas as variáveis selecionadas (DP04, DP08, DP09, DP12, DP13) na formação do construto e fator DP, o que revela que a adaptação operada nesta pesquisa na escala original de PAN et al (2012) é coerente com objetivo de utilização do construto de desenvolvimento pessoal (DP) como adaptação daquela escala original de Pan et al (2012).

**Tabela 20 – Matriz de componente - DP**

	Componente
	1
DP04	0,720
DP08	0,700
DP09	0,792
DP12	0,754
DP13	0,694

Método de extração: Análise do Componente principal.

Fonte: dados coletados na pesquisa

#### 4.4.2. Para o construto Competência percebida para o Aprendizado (CA)

De acordo com a Tabela 21 – KMO e Bartlett - CA, o KMO para o fator representativo do construto de desenvolvimento educacional, adaptado a partir da escala de Williams e Deci (1996), chamado nesta pesquisa **Competência (Percebida) para Aprendizado (CA)**, foi 0,812,

bem maior que 0,7, o que demonstra adequação da utilização dos dados na análise fatorial (PESTANA; GAGEIRO, 2005; MALHOTRA, 2012; HAIR Jr. et al, 2014). Ainda segundo a mesma tabela, o teste de esfericidade de Bartlett, evidencia significância bem superior a 99%, já que o Sig foi inferior a 0,01, pois foi de 0,000, de modo que as variáveis do fator associadas ao construto CA estão correlacionadas de forma estatística normal (PESTANA; GAGEIRO, 2005; MALHOTRA, 2012; FÁVERO, 2009; HAIR Jr. et al, 2014).

**Tabela 21 – KMO e Bartlett - CA**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		0,812
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aprox.	1092,392
	df	6
	Sig.	0,000

Fonte: dados coletados na pesquisa

Quanto às comunalidades para as variáveis do fator CA, conforme a Tabela 22 – Comunalidades CA, nenhuma das variáveis (CA01, CA02, CA03 e CA04) apresentou valor inferior a 0,500, que é o nível mínimo de referência apontado por Crawford e Lomas (1980), Lee e Hooley (2005) para as comunalidades.

**Tabela 22 – Comunalidades CA**

	Inicial	Extração
CA1	1,000	0,591
CA2	1,000	0,756
CA3	1,000	0,732
CA4	1,000	0,715

Método de extração: análise do componente principal.

Fonte: dados coletados na pesquisa

A variância explicada total do fator CA é bem expressiva, de 69,83%, conforme a Tabela 23 – Variância total explicada, para o fator CA, estando, portanto, acima do nível mínimo de 50%.

**Tabela 23 – Variância total explicada - CA**

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	2,793	69,835	69,835	2,793	69,835	69,835
2	0,529	13,213	83,048			
3	0,376	9,392	92,440			
4	0,302	7,560	100,000			

Método de extração: análise do componente principal.

Fonte: dados coletados na pesquisa

De acordo com a Tabela 24 - Matriz de componente - CA, para o fator representativo do desenvolvimento educacional, representado pelo construto, que utilizou a escala adaptada de Williams e Deci (1996), chamado nesta pesquisa **Competência (Percebida) para Aprendizado (CA)**, verifica-se que nenhuma variável componente do fator tem valor menor que 0,4, estando, portanto, bem acima dos mínimos satisfatórios, do ponto de vista também intrabloco, consoante Hair Jr. et al (2005), Lewis e Byrd (2003) e Hair Jr. et al (2014).

Assim, tanto as cargas fatoriais como as comunalidades demonstram que as variáveis da escala de Williams e Deci (1996), adaptada nesta pesquisa para representar o construto de desenvolvimento educacional, chamado na pesquisa de **Competência (Percebida) para Aprendizado (CA)**, atestam que todas as variáveis da escala (CA01, CA02, CA03 e CA04) contribuem para o construto e fator CA, o que revela que a adaptação operada nesta pesquisa na escala original de Williams e Deci (1996) é válida e coerente com objetivo de sua utilização como um construto representativo de desenvolvimento educacional, chamado, aqui, de **Competência (Percebida) para Aprendizado (CA)**, como adaptação daquela escala original de Williams e Deci (1996).

**Tabela 24 - Matriz de componente<sup>a</sup> - CA**

	Componente
	1
CA1	0,769
CA2	0,869
CA3	0,856
CA4	0,845

Método de extração:

Análise do Componente principal.

a. 1 componentes extraídos.

Fonte: dados coletados na pesquisa

#### **4.4.3. Para o Construto Autoeficácia para Capacidade Profissional (AP)**

Segundo a Tabela 25 – KMO e Bartlett - AP, o KMO para o fator representativo do construto de desenvolvimento (potencial) profissional (AP), chamado nesta pesquisa **Autoeficácia (para Capacidade) Profissional**, como adaptação da escala de Sherer e Maddux (1982), foi 0,865, valor expressivo, uma vez que bem maior do que o mínimo recomendado de 0,7, o que evidencia a adequação na utilização dos dados coletados em termos de análise fatorial intrabloco (PESTANA; GAGEIRO, 2005; MALHOTRA, 2012; HAIR Jr. et al, 2014). O teste

de esfericidade de Bartlett, exibido na mesma Tabela 25, demonstra, com um nível de significância bem superior a 99%, já que Sig foi inferior a 0,01, pois foi de 0,000, que as variáveis do fator associadas ao construto AP, estão correlacionadas de forma normal, ou não se provando anormalidade das respostas (PESTANA; GAGEIRO, 2005; MALHOTRA, 2012; FÁVERO, 2009; HAIR Jr. et al, 2014).

**Tabela 25 – KMO e Bartlett - AP**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		0,865
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aprox.	1495,961
	df	21
	Sig.	0,000

Fonte: dados coletados na pesquisa

Quanto às comunalidades para as variáveis do fator AP, conforme a Tabela 26 – Comunalidades AP, as variáveis AP04, AP12 e AP DP17 apresentaram valores inferiores a 0,500, mas superiores a 0,450, sendo, respectivamente, de 0,490, 0459 e 0,453, portanto, todos próximos de 0,500, além do que as demais variáveis tiveram valores acima de 0,500, que é o nível básico recomendado por Crawford e Lomas (1980), Hair Jr. et al (2005), e Lee e Hooley (2005). Entretanto, estando os valores inferiores muito próximos do mínimo recomendável, devem ser observados outros aspectos para efeito de decisão sobre a importância de cada variável na formação explicativa do construto e se alguma delas deve ser excluída da contribuição para o fator.

**Tabela 26 – Comunalidades AP**

	Inicial	Extração
AP03	1,000	0,513
AP04	1,000	0,490
AP05	1,000	0,580
AP06	1,000	0,507
AP12	1,000	0,459
AP16	1,000	0,661
AP17	1,000	0,453

Método de extração: análise do componente principal.

Fonte: dados coletados na pesquisa

A variância total explicada para o fator AP foi de 52,34%, de acordo com a Tabela 27 – Variância total explicada - AP, de modo a estar em percentual superior ao mínimo recomendável de 50%.

**Tabela 27 – Variância total explicada - AP**

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,664	52,344	52,344	3,664	52,344	52,344
2	0,777	11,101	63,444			
3	0,686	9,801	73,245			
4	0,567	8,103	81,348			
5	0,499	7,122	88,470			
6	0,484	6,914	95,384			
7	0,323	4,616	100,000			

Método de extração: análise do componente principal.

Fonte: dados coletados na pesquisa

De acordo com a, Tabela 28 - Matriz de componente - AP, para o fator representativo do Desenvolvimento (Potencial) Profissional, representado pela adaptação nesta pesquisa na escala de Sherer e Maddux (1982), com denominação aqui de **Autoeficácia** (para Capacidade) **Profissional (AP)**, constata-se que nenhuma variável componente do fator teve valor menor que 0,4, sendo o menor valor encontrado para a variável AP17, que foi de 0,673, estando, portanto, todas em níveis sobejantes, do ponto de vista de análise fatorial intrabloco, conforme Hair Jr. et al (2005), Lewis e Byrd (2003) e Hair Jr. et al (2014), de sorte que o fato de apenas as respectivas comunalidades de 3 das 7 variáveis estarem muito próximas do mínimo de 0,500 recomendado por Crawford e Lomas (1980), Lee e Hooley (2005), não será considerado suficiente para que se excluam, nesta pesquisa, tais variáveis (AP04, AP12, AP17) para efeito de explicação do construto e fator, **AP**, adaptados da escala original de Sherer e Maddux (1982), quando tais variáveis foram confirmadas e consideradas importantes nas escala original, lembrando que a escala utilizada nesta pesquisa é uma adaptação daquela e mesmo os valores inferiores a 0,500 o foram muito próximos deste.

**Tabela 28 - Matriz de componente<sup>a</sup> - AP**

	Componente
	1
AP3	0,716
AP4	0,700
AP5	0,762
AP6	0,712
AP12	0,678
AP16	0,813
AP17	0,673

Método de extração: Análise do Componente principal.

a. 1 componentes extraídos.

Fonte: dados coletados na pesquisa

Assim, mantêm-se, nesta pesquisa, todas as variáveis selecionadas (AP03, AP04, AP05, AP06, AP12, AP16, AP17) na formação do construto e seu fator representativo AP, considerando-se que a adaptação operada nesta pesquisa na escala original de Sherer e Maddux (1982) é coerente tanto com aquela como com objetivo de utilização de tal adaptação para representar o construto de desenvolvimento profissional, aqui denominado **Autoeficácia (para Capacidade) Profissional (AP)**.

#### 4.5. Análise de confiabilidade dos fatores avaliada por meio de Alfas de Conbrach

A confiabilidade foi medida por meio do Alfa de Conbrach, cujo valor mínimo recomendável é de 0,7 (SCHUMACHER; LOMAX, 1996; HAIR Jr. et al, 1998), para as variáveis dos 3 fatores, a saber, Desenvolvimento Pessoal (DP), em adaptação da escala de Pan et al (2012), Competência (Percebida) para Aprendizado (CA), em adaptação da escala de Williams e Deci (1996), para o construto usado nesta pesquisa para medir desenvolvimento educacional, e Autoeficácia (para Capacidade) Profissional (AP), em adaptação da escala de Sherer e Maddux (1982), para o construto adaptado associado a AP e usado neste trabalho de pesquisa para medir desenvolvimento profissional, destacando-se que os alfas de Conbrach foram calculados tanto para cada fator individualmente, na análise confirmatória intrabloco como para as 16 variáveis dos 3 fatores em conjunto na análise exploratória, entre blocos.

Para o conjunto dos 3 fatores e suas 16 variáveis, a saber, compostas pelas 5 variáveis (DP04, DP08, DP09, DP12 e DP13) para Desenvolvimento Pessoal (DP), as 4 (CA01, CA02, CA03, CA04) para Competência para o Aprendizado (CA), e as 7 (AP03, AP04, AP05, AP06, AP12, AP16 AP17) para Autoeficácia Profissional (AP), e para cada fator individualmente, os Alfas de Conbrach encontrados nesta pesquisa foram os que constam resumidos na Tabela 29 – Estatísticas de confiabilidade - Alfas de Conbrach.

**Tabela 29 – Estatísticas de confiabilidade - Alfas de Conbrach**

Variáveis (e itens equivalentes)	Alfa de Cronbach	N de itens
Para todas as 16 variáveis dos 3 fatores em conjunto	0,884	16
Para as 5 variáveis do fator DP	0,775	5
Para as 4 variáveis do fator CA	0,851	4
Para as 7 variáveis do fator AP	0,843	7

Fonte: dados coletados na pesquisa

Observa-se o Alfa de Conbrach para o conjunto das 16 variáveis dos 3 fatores foi o que teve valor mais alto, 0,884, seguido pelo Alfa de Conbrach o fator CA com as suas 5 variáveis

(itens) que o integram, que foi de 0,851, vindo depois o Alfa de Conbrach do fator AP, com suas 7 variáveis representativas dos seus 7 itens, cujo valor foi de 0,843, e, por último, o Alfa de Conbrach para o fator DP com suas 5 variáveis (e itens subjacentes), que foi de 0,775.

Percebe-se que todos os Alfas de Conbrach apresentaram índices bem sobressalentes em relação ao mínimo recomendado de 0,7 (SCHUMACHER; LOMAX, 1996; HAIR Jr. et al, 1998; SEVERO, 2013), o que atesta a confiabilidade interna tanto das variáveis em conjunto reunidas como para cada fator individualmente.

#### 4.6. Regressões Lineares Múltiplas

A regressão linear é uma forma de relacionar variáveis independentes a variáveis dependentes por meio de equações lineares, ou seja, modela-se a relação entre tais variáveis de forma linear, utilizando-se, portanto, uma equação linear. Se houver apenas uma variável independente, chama-se regressão linear simples e se houver mais de uma variável independente chama-se de regressão linear múltipla (GUJARATI e PORTER, 2011; MALHOTRA, 2012; HAIR Jr. et al, 2014; WOOLDRIDGE, 2016).

Esta pesquisa pretende testar algumas relações entre as variáveis e fatores identificados, através de regressões múltiplas, para com isso verificar que resultados as regressões múltiplas executadas apontam. Busca-se, na pesquisa, verificar as relações entre os construtos adaptados para representar o desenvolvimento pessoal (DP), desenvolvimento educacional, representado pelo construto adaptado Competência (percebida) para o Aprendizado (CA), e desenvolvimento profissional, este também em adaptação de uma escala original para representar o construto, também proposto nesta pesquisa, chamado Autoeficácia (para capacidade) Profissional (AP), e em que medida os construtos DP e CA se relacionam e têm poder explicativo na formação do construto AP a ser testado como dependente, e que diferenças existem na formação e relação dos três construtos (DP, CA e AP) entre os ex-estudantes que foram intercambistas pelo PGM e aqueles que não o foram.

Para diferenciar os estudantes participantes intercambistas do PGM dos não intercambistas, pode-se utilizar uma variável *dummy*, que é uma variável binária que tem a finalidade apenas de diferenciar se um dado é de um tipo ou outro, como por exemplo, se é do gênero masculino ou feminino, se participou ou não do intercâmbio, no caso, do PGM, entre possíveis outros estados e outras possíveis *dummies* que poderiam ser usadas.

Se houvesse mais de um estado a ser testado, digamos um número N, como por exemplo o número de tipos de escola, que nesta pesquisa foi identificado como 5 tipos de escola (regular,

de referência, técnica, militar e de aplicação), o número de variáveis *dummy* necessários para diferenciar tais tipos é sempre N-1, de modo que, no caso, far-se-iam necessárias 4 (= 5-1) variáveis *dummies* para representar os 5 tipos de escola (GUJARATI e PORTER, 2011; MALHOTRA, 2012; HAIR Jr. et al, 2014; WOOLDRIDGE, 2016).

Esta pesquisa tem bastantes perspectivas para muitos outros estudos e ampliações a partir do conjunto de dados nela já coletados, que ficam como um acervo que pode muito bem ainda ser bem explorado, no entanto, tendo em vista os objetivos geral e específicos da pesquisa, o foco da pesquisa é, em suma, verificar a importância e repercussões do intercâmbio estudantil internacional no desenvolvimento pessoal, educacional e profissional dos estudantes, de modo que nos concentraremos agora no uso da variável *dummy* PGM, que como só tem N=2 estados possíveis de respostas, que são SIM ou NÃO, para a pergunta se o respondente participou do intercâmbio PGM, basta que seja utilizada apenas 1 (= N-1 = 2-1 = 1) variável *dummy*, que será chamada exatamente PGM, e que se convencionou na pesquisa que assumirá o valor 0 (ZERO) para quem NÃO participou do PGM e o valor 1 (UM) para quem participou SIM do PGM.

Uma equação de regressão, com o uso da *dummy*, ou seja, abrangendo quem participou e não participou do PGM, e para ver como os construtos DP (desenvolvimento pessoal) e CA (desenvolvimento educacional) influenciam o construto AP (desenvolvimento profissional) pode ser representada da seguinte forma:

$$AP = \beta_0 + \beta_1*DP + \beta_2*CA + \beta_3*PGM; \text{ ou:}$$

$$\text{MedAP} = \beta_0 + \beta_1*\text{MedDP} + \beta_2*\text{MedCA} + \beta_3*PGM$$

Os  $\beta_i$  (betas is) são os coeficientes a serem achados ao se executar a regressão linear e significarão o peso de contribuição de cada variável independente (do lado direito da equação), para a explicação do variável dependente (esta do lado esquerdo da equação).

Claro que se as variáveis independentes tiveram ordens de grandezas diferentes, como por exemplo, valor monetário de renda e idade, que tais pesos de contribuição dos  $\beta_i$  (betas is) precisariam ser transformados em uma padronização para que refletissem a mesma ordem de grandeza, pelo menos em termos de contribuição percentual para explicação da variável dependente, para o que se poderia usar de transformações logarítmicas (GUJARATI e PORTER, 2011; WOOLDRIDGE, 2016).

No entanto, no nosso caso, como as escalas possuem a mesma ordem de grandeza, ou seja, estão todas usando, e são medidas através de, escalas Likert, todas variando de 1 a 5, tais construtos já são comparáveis nessas suas escalas, de modo que seus respectivos  $\beta_i$  (betas is) já darão o peso contributivo de cada variável independente para explicação da dependente.

Sendo assim, de acordo com a literatura, o coeficiente Beta 3 ( $\beta_3$ ) encontrado para a *dummy* PGM identifica a diferença de contribuição entre os participantes do PGM e não participantes no modelo de regressão que se quer testar (GUJARATI e PORTER, 2011; WOOLDRIDGE, 2016).

Se quisermos, por exemplo, testar, em um primeiro momento sem diferenciar os participantes do PGM dos não participantes, se DP e CA contribuem para AP e em que medida, podemos executar regressões para verificar como as variáveis de DP contribuem na formação da média de AP, e como as variáveis de CA contribuem para a formação da média de AP.

Em um segundo momento, podemos, por exemplo, verificar tais regressões com o uso da variável *dummy* PGM para verificar como a média de AP se diferencia conforme os respondentes tenham sido intercambistas ou não. Nesse caso, o próprio coeficiente da *dummy* PGM, Beta 3 ( $\beta_3$ ), irá dar a diferença de contribuição dos dois construtos DP e CA para a formação do construto AP, entre os participantes do PGM (*dummy* PGM = 1 = SIM) em relação aos não participantes (*dummy* PGM = 0 = NÃO), para o conjunto de dados de todos os respondentes.

Isso ocorre porque quando o respondente informa que não fez intercâmbio pelo PG atribui-se à variável *dummy* PGM o valor 0 (ZERO) e o termo da regressão  $\beta_3 * PGM = \beta_3 * 0 = 0$  (ZERO), o que é coerente, já que tais estudantes não fizeram intercâmbio e não terão a contribuição de intercâmbio (que seria obtida pelo coeficiente  $\beta_3$ ) para seus desempenhos profissionais (AP), de modo que, para tais não intercambistas, AP, no modelo proposto, terá as contribuições apenas de DP e CA fruto do ensino médio normal e suas experiências de vida.

Por outro lado, quando o respondente informa que participou de intercâmbio pelo PGM, atribui-se na modelagem um valor da variável *dummy* PGM = 1 (UM), de modo que ao se executar a regressão, o  $\beta_3$ , que será agora o coeficiente encontrado quando para *dummy* PGM = 1,0, refletirá exatamente a diferença de contribuição para AP em função não apenas de DP e CA mas também pelo fato de o estudante ter feito (SIM = *dummy* PGM = 1,0) o intercâmbio.

Através do SPSS, entretanto, tem-se a opção de se executar 2 regressões distintas separadas, uma para o grupo de intercambistas (PGM = 1,0) e outra para os não intercambistas (PGM = 0,0), observando-se que nessa opção são usadas duas amostras de dados distintas, uma com os 417 respondentes intercambistas e a outra com os 198 não intercambistas, para o que faz-se necessário realizar análises fatoriais, correlação de Pearson, de confiabilidade por Alfas de Conbrach distintos e demais medidas também distintas para os dois grupos em separado, dos 417 participantes do PGM e o do 198 dos não participantes.

Executamos as regressões tanto usando a variável *dummy* para diferenciar os participantes do PGM, mas com o conjunto de dados total dos 615, pelo que o  $\beta_3$  dessa *dummy* PGM irá dar a diferença de contribuição da participação no intercâmbio (PGM=1) na regressão  $AP = \beta_0 + \beta_1*DP + \beta_2*CA + \beta_3*PGM$ , como também executamos as duas regressões, selecionando-se no SPSS a variável *dummy* para assumir separadamente os dois estados, PGM = 0 (rodando-se a regressão para os 198 não participantes do PGM) e PGM = 1 (em que o SPSS roda a regressão para os 417 participantes do PGM) e analisamos as diferenças em todos os casos.

Observou-se que a segunda opção mostrava de forma mais clara as diferenças entre os dois grupos, uma vez que, por fatores de endogeneidade das variáveis, como possíveis auto influências, no modelo com os 615 respondentes em uma mesma regressão, a influência do intercâmbio fica menos evidente sobre o construto AP, pois este sofre influência não só do intercâmbio, mas também de DP e CA, que por sua vez também sofrem influência do intercâmbio, enquanto na execução das duas regressões separadamente, uma para os 417 participantes do PGM e outra para os 198 não participantes do PGM, a influência da participação no intercâmbio se torna mais nítida entre os 2 grupos, o que supões se justificar pela ausência das influências endógenas de um subgrupo sobre o outro como ocorre quando a amostra reúne os dois grupos distintos, dos 417 intercambistas e dos 198 não intercambistas, em um só de 615 respondentes, apesar de suas especificidades e distinções..

Ainda de acordo com a literatura em termos de regressão linear múltipla (GUJARATI e PORTER, 2011; MALHOTRA, 2012; HAIR Jr. et al, 2014; WOOLDRIDGE, 2016), é possível verificar-se como as médias das variáveis itens (p. ex.: de DP04, DP08 etc; e de CA01, CA02 etc), componentes individuais dos construtos representativos das variáveis independentes (DP e AC, respectivamente) regridem, cada uma dessas médias, para a média de AP.

Isso é possível porque os coeficientes Betas das regressões lineares são também valores médios obtidos em função dos valores médios que as variáveis, que no nosso caso são DP, CA e AP, assumem. Além disso, observa-se que os valores reais são dispersos e possuem desvios padrão e variância em relação à média, no entanto, as regressões rodam para se achar os coeficientes, com esses calculados justamente em função dos valores médios das respostas para cada construto, embora cada valor isoladamente realmente encontrado possua um desvio padrão e variância em relação à média, razão pela qual há sempre nos cálculos estatísticos das regressões a informação dos valores médios, dos desvios padrão, das variâncias encontrados, e ainda dos erros, estes que refletem a parcela que não é explicada pelas variáveis da regressão

(GUJARATI e PORTER, 2011; MALHOTRA, 2012; HAIR Jr. et al, 2014; WOOLDRIDGE, 2016).

Assim, nesta pesquisa, foi testado como a média de DP04, DP08, DP09, DP12 e DP13, e também a média apenas do itens de DP que eram mais significativos estatisticamente para a formação do construto e variável DP (como variável independente), de acordo com a análise fatorial exploratória por etapas, regrediam para a média de AP (variável dependente).

Semelhantemente, verificou-se como a média de CA01, CA02, CA03 e CA04, e também como a média apenas do itens de CA que fossem mais significativos estatisticamente para a formação do construto e variável CA (como variável independente), de acordo com a análise fatorial exploratória por etapas, regrediam para a média de AP (variável dependente).

Por fim, examinou-se como tais médias em si (dos componentes mais significativos de DP e de CA) também regrediam para a média de AP, tanto para quem participou do PGM como para quem não participou.

A seguir são descritos esses procedimentos.

#### **4.6.1. Regressão linear múltipla entre os itens do construto DP e a média de AP (MedAP) (método INSERIR no SPSS)**

A primeira regressão linear múltipla executada foi a das variáveis independentes integrantes do fator DP (DP04, DP08, DP09, DP12 e DP13) em relação à média da AP como variável dependente, para o conjunto dos 615 respondentes, que abrangem os 417 participantes do PGM e os 198 não participantes, de modo que esta regressão pode ser representada da seguinte forma:

$$\text{MedAP} = \beta_0 + \beta_1 * \text{DP04} + \beta_2 * \text{DP08} + \beta_3 * \text{DP09} + \beta_4 * \text{DP12} + \beta_5 * \text{DP13}.$$

O sentido dessa regressão linear é de se verificar, através dos valores dos seus  $\beta_i$ , que serão encontrados após se executar a regressão, o quanto cada variável dependente está contribuindo para a MedAP, se fossem mantidos todos os demais valores iguais.

Ao ser executada tal regressão (pelo método “Inserir”) com todas essas variáveis de DP foram obtidos os resultados consoante a Tabela 30:

**Tabela 30 - Estatísticas descritivas**

	Média	Desvio padrão	N
MedAP	4,2455	0,66138	615
DP04	4,633	0,6836	615
DP08	4,047	1,0349	615
DP09	4,111	1,0681	615

DP12	4,434	0,8628	615
DP13	4,649	0,7015	615

Fonte: dados coletados na pesquisa

As correlações de Pearson na Tabela 31 a seguir demonstram que as variáveis independentes possuem um nível não acentuado de correlação com a variável dependente MedAP, conforme demonstrado na primeira coluna de dados da Matriz de Correlação de Pearson. Quanto mais alta a correlação das variáveis independentes com relação à variável dependente isso seria bom para se estabelecer ou demonstrar a relação de dependência entre cada uma das variáveis independentes para com a variável dependente. No caso do conjunto dos 615 respondentes, vê-se que a variável independente com maior correlação e possível poder explicativo da variável dependente foi a variável DP12, já que seu índice de Correlação de Pearson foi de 0,434, o que ainda não é um valor alto de correlação.

No entanto, no que se refere à correlação quando consideradas apenas as variáveis independentes entre si, não é bom que tais variáveis possuam alta correlação, para se evitar multicolinearidade, que significaria a existência de variáveis para as quais se esperava que fossem diferentes entre si, que, na verdade, estariam explicando a mesma coisa ou, pelo menos, de forma bem semelhante. Quão maior for a correlação entre tais variáveis independentes, maior a multicolinearidade entre elas, tornando-as redundantes para com a variável dependente.

Observa-se na Tabela 31 que as variáveis independentes com maior correlação entre si foram as variáveis DP12 e DP09, com correlação de 0,529, sendo as demais correlações entre as variáveis independentes entre si todas abaixo de 0,500 e algumas abaixo de 0,400, o que demonstra não haver correlação acentuada entre tais variáveis independentes, não se considerando haver multicolinearidade entre elas, já que estão bem abaixo do valor 0,8, que atestaria multicolinearidade (WOOLDRIGGE, 2006; DANCEY; REIDY, 2006; SERVERO, 2013).

**Tabela 31 - Correlações**

		MedAP	DP04	DP08	DP09	DP12	DP13
Correlação de Pearson	MedAP	1,000	0,288	0,378	0,398	0,434	0,319
	DP04	0,288	1,000	0,397	0,433	0,428	0,389
	DP08	0,378	0,397	1,000	0,452	0,389	0,348
	DP09	0,398	0,433	0,452	1,000	0,529	0,443
	DP12	0,434	0,428	0,389	0,529	1,000	0,392
	DP13	0,319	0,389	0,348	0,443	0,392	1,000
	Sig. (1 extremidade)	MedAP		0,000	0,000	0,000	0,000
DP04		0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
DP08		0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
DP09		0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
DP12		0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
DP13		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

N	MedAP	615	615	615	615	615	615
	DP04	615	615	615	615	615	615
	DP08	615	615	615	615	615	615
	DP09	615	615	615	615	615	615
	DP12	615	615	615	615	615	615
	DP13	615	615	615	615	615	615

Fonte: dados coletados na pesquisa

A Tabela 32 demonstra que pelo método “Inserir” nenhuma variável de DP foi removida, tendo todas sido inseridas.

**Tabela 32 - Variáveis Inseridas/Removidas<sup>a</sup>**

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	DP13, DP08, DP12, DP04, DP09 <sup>b</sup>		Inserir

a. Variável dependente: MedAP

b. Todas as variáveis solicitadas inseridas.

Fonte: dados coletados na pesquisa

O poder explicativo dessa regressão de todas as variáveis de DP como independentes para a variável dependente MedAP é de 26,5%, conforme o  $R^2$  de 0,265, e de 25,5% de acordo com o  $R^2$  ajustado, conforme a Tabela 33.

**Tabela 33 - Resumo do modelo<sup>b</sup>**

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	0,515 <sup>a</sup>	0,265	0,259	0,56940

a. Preditores: (Constante), DP13, DP08, DP12, DP04, DP09

b. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

A Tabela 34 demonstra que a Regressão das variáveis de DP como independentes na variável dependente MedAP tem alto nível de significância.

**Tabela 34 - ANOVA<sup>a</sup>**

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	71,128	5	14,226	43,877	0,000 <sup>b</sup>
Resíduos	197,450	610	0,324		
Total	268,578	615			

a. Variável dependente: MedAP

b. Preditores: (Constante), DP13, DP08, DP12, DP04, DP09

Fonte: dados coletados na pesquisa

De antemão, verifica-se que a hipótese nesta pesquisa de que o desenvolvimento pessoal contribuiria positivamente para o desenvolvimento profissional, confirma-se pelos coeficientes Betas dessa regressão das variáveis de DP contra a média de AP (MedAP), pois se vê na Tabela 35 – Coeficientes de Regressão, que todos os  $\beta_i$ , tanto os naturais, não padronizados, como os considerados padronizados, são positivos, sendo os primeiros, não padronizados de 2,117, 0,013, 0,116, 0,085, 0,191 e 0,086, e os padronizados, respectivamente, de 0,014, 0,182, 0,138, 0,249 e 0,091.

**Tabela 35 – Coeficientes<sup>a</sup> de Regressão**

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Intervalo de confiança 95,0% para B	
	B	Modelo padrão	Beta			Limite inferior	Limite superior
1 (Constante)	2,117	0,190		11,122	0,000	1,743	2,491
DP04	0,013	0,040	0,014	0,334	0,739	-0,065	0,092
DP08	0,116	0,026	0,182	4,448	0,000	0,065	0,168
DP09	0,085	0,028	0,138	3,061	0,002	0,031	0,140
DP12	0,191	0,033	0,249	5,750	0,000	0,126	0,256
DP13	0,086	0,038	0,091	2,238	0,026	0,011	0,161

a. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

Observa-se, porém, que o  $\beta_i$  de DP04 não é estatisticamente significativo nesta regressão. Destaque-se que embora na análise fatorial, nenhuma variável foi inicialmente excluída nesta pesquisa na formação do fator, o que se está tratando aqui e agora não é mais puramente o fator, mas a relação entre variáveis distintas, e (de) fatores distintos, e suas relações na forma de regressão linear (GUJARATI e PORTER, 2011; WOOLDRIDGE, 2016).

Desse ponto de vista, verifica-se que DP04 não é estatisticamente significativo para explicar a MedAP, ou seja, a média do desenvolvimento profissional, no modelo proposto nesta pesquisa, não possui explicação significativa em função da variável DP04, mas tem explicação significativa em função de DP08, DP09, DP12 e DP13, com 95% de chance de seus coeficientes serem diferentes de nulo, pois seus níveis de significância (Sig) tem todos valores com probabilidade para a hipótese nula (hipótese de os coeficientes  $\beta_i$  serem não significativos, ou seja, que tenham efeito nulo) menores que 0,05 (=5%), considerando que executamos a nossa regressão com nível de significância de 95,00% e que os valores de significância (Sig) para os respectivos  $\beta_i$  das variáveis DP08, DP09, DP12 e DP13 foram, respectivamente, de 0,000, 0,002, 0,000, portanto, todos com menos de 5% de chance se serem nulos (GUJARATI e PORTER, 2011; HAIR Jr. et al, 2014; WOOLDRIDGE, 2016).

Destaque-se que mesmo que fosse considerado o nível de significância de 99% os resultados dos  $\beta_i$  especificamente para DP08, DP09 e DP12 seriam significativos, tendo, nesse caso, conforme se vê, mais de 99% de chance de serem diferentes de nulos, já que a chance deles serem nulos foi menor do que 0,01 (=1%), já que foram de 0,000, 0,002 e 0,000, respectivamente, de modo que mesmo se o nível de significância escolhido fosse de 99,00%, os  $\beta_i$  das variáveis DP08, DP09 e DP12 ainda seriam significativos e não considerados nulos, mas como usamos nível de significância de 95%, não só os  $\beta_i$  dessas variáveis DP08, DP09 e DP12 são estatisticamente diferentes de zero, mas também o  $\beta_i$  da variável DP13 pode ser considerado significativo a 95%, pois a sua probabilidade de ser nulo foi de 0,026, ou seja, de 2,6%, que é maior do que 1% mas é menor do que 5%, portanto, há uma chance maior do que 95%, mais precisamente de 97,4% = (100% - 2,6%) do coeficiente  $\beta_i$  dessa variável DP13 não ser nulo, sendo considerado, portanto, significativo a 95% de probabilidade, ou seja, tem tal chance de 95% de ser diferente de zero, o que se diz que é estatisticamente significativo a 95% (GUJARATI e PORTER, 2011; HAIR Jr. et al, 2014; WOOLDRIDGE, 2016).

Já o  $\beta_i$  de DP04 não é significativo nem mesmo a 95%, pois seu valor de Sig, que mede o P-normal, probabilidade de se encontrar hipótese nula para seu  $\beta_i$ , ou seja, que tal  $\beta_i$  seja estatisticamente considerado nulo, é maior do que os 5% aceitos, pois nessa nossa regressão o valor encontrado para Sig foi 0,739, ou seja, é de 73,9%, o que significa que tem uma chance ou probabilidade nesse percentual de 73,9% de ser nulo, logo como nosso nível de aceitação para ser nulo era de apenas 5%, já que executamos a regressão com nível de significância de 95%, tal variável DP04 nessa regressão não é estatisticamente significativa, pois seu  $\beta_i$  é considerado estatisticamente nulo, o que intuitivamente significa que tem poder explicativo da variável dependente MedAP nulo nessa regressão.

A tabela 36 apresenta apenas as estatísticas dos resíduos.

**Tabela 36 – Estatísticas de resíduos<sup>a</sup>**

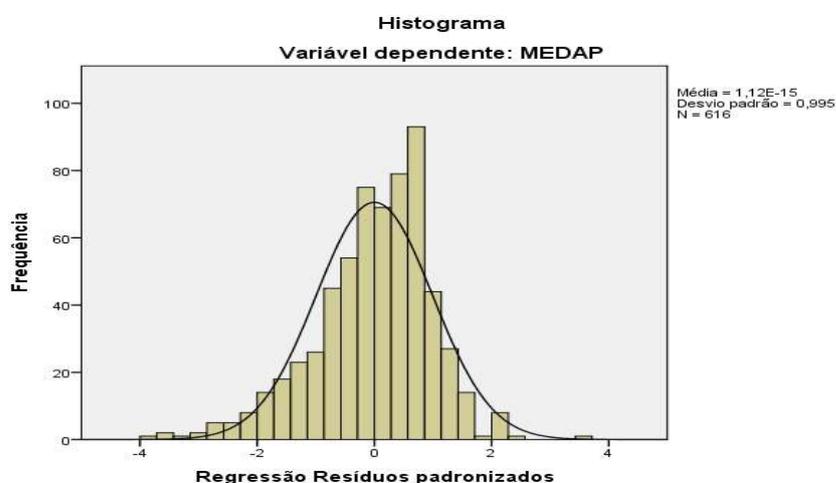
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N
Valor previsto	2,7212	4,5753	4,2455	0,34008	615
Resíduos	-2,17333	2,03448	0,00000	0,56662	615
Valor previsto padrão	-4,479	0,969	0,000	0,999	615
Resíduo padrão	-3,817	3,573	0,000	0,995	615

a. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

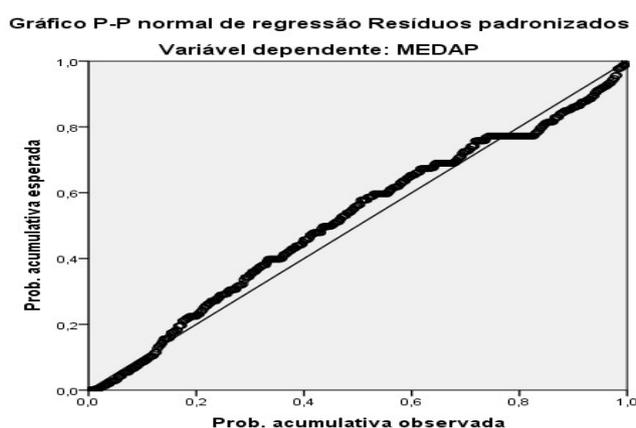
Os gráficos 11 e 12 abaixo mostram que os dados possuem uma distribuição normal aproximada, o que é estatisticamente relevante.

**Gráfico 11 – Histograma de frequência MedAP variável dependente com variáveis DP independentes (método INSERIR no SPSS)**



Fonte: dados coletados na pesquisa

**Gráfico 12 – P-normal regressão variável dependente MedAP variável dependente com variáveis DP independentes (método INSERIR no SPSS)**



Fonte: dados coletados na pesquisa

#### **4.6.2. Regressão linear múltipla entre os itens do construto DP e a média de AP – MedAP (método POR ETAPAS no SPSS)**

Ao se executar a mesma regressão anterior, mas pelo método por etapas, obtêm-se os resultados seguintes da Tabelas 37.

**Tabela 37 - Estatísticas descritivas Regressão variáveis DP e MedAP**

	Média	Desvio padrão	N
MedAP	4,2455	0,66138	615
DP04	4,633	0,6836	615
DP08	4,047	1,0349	615
DP09	4,111	1,0681	615

DP12	4,434	0,8628	615
DP13	4,649	0,7015	615

Fonte: dados coletados na pesquisa

A Tabela 38 mostra as correlações de Pearson da regressão das variáveis dos itens de DP na MedAP.

**Tabela 38 – Correlações da Regressão, variáveis DP independentes, MedAP dependente**

		MedAP	DP04	DP08	DP09	DP12	DP13
Correlação de Pearson	MedAP	1,000	0,288	0,378	0,398	0,434	0,319
	DP04	0,288	1,000	0,397	0,433	0,428	0,389
	DP08	0,378	0,397	1,000	0,452	0,389	0,348
	DP09	0,398	0,433	0,452	1,000	0,529	0,443
	DP12	0,434	0,428	0,389	0,529	1,000	0,392
	DP13	0,319	0,389	0,348	0,443	0,392	1,000
Sig. (1 extremidade)	MedAP		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	DP04	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	DP08	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	DP09	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	DP12	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	DP13	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
N	MedAP	615	615	615	615	615	615
	DP04	615	615	615	615	615	615
	DP08	615	615	615	615	615	615
	DP09	615	615	615	615	615	615
	DP12	615	615	615	615	615	615
	DP13	615	615	615	615	615	615

Fonte: dados coletados na pesquisa

A Tabela 39 exhibe as variáveis inseridas e removidas no método por etapas.

**Tabela 39 – Variáveis DP Inseridas/Removidas<sup>a</sup>**

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	DP12		Em etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido $\leq$ ,050, Probabilidade de F a ser removido $\geq$ ,100).
2	DP08		Em etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido $\leq$ ,050, Probabilidade de F a ser removido $\geq$ ,100).
3	DP09		Em etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido $\leq$ ,050, Probabilidade de F a ser removido $\geq$ ,100).
4	DP13		Em etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido $\leq$ ,050, Probabilidade de F a ser removido $\geq$ ,100).

a. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

A Tabela 40 – Resumo do modelo demonstra que ao se excluir a variável DP04 obtém-se um igual poder explicativo em termos de  $R^2$  nos dois modelos, “Inserir” e “Por etapas”, que é de 26,5%, pois  $R^2 = 0,265$ , mas obtém-se, com a exclusão do DP04, no método “por etapas”, um de  $R^2$  ajustado de 0,26 ou 26%, ligeiramente melhor do que no modelo “Inserir”, em que o  $R^2$  ajustado foi de 0,259 ou 25,9%, o que confirma que é recomendável a exclusão da variável DP04 da regressão  $MedAP = \beta_0 + \beta_1*DP04 + \beta_2*DP08 + \beta_3*DP09 + \beta_4*DP12 + \beta_5*DP13$ , de modo que esta seria melhor representada, em termos de  $R^2$  e  $R^2$  ajustado, pela regressão:

$$MedAP = \beta_0 + \beta_1*DP08 + \beta_2*DP09 + \beta_3*DP12 + \beta_4*DP13$$

**Tabela 40 - Resumo do modelo<sup>c</sup>**

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	0,434 <sup>a</sup>	0,189	0,187	0,59624
2	0,490 <sup>b</sup>	0,240	0,238	0,57743
3	0,508 <sup>c</sup>	0,258	0,254	0,57106
4	0,514 <sup>d</sup>	0,265	0,260	0,56899

a. Preditores: (Constante), DP12

b. Preditores: (Constante), DP12, DP08

c. Preditores: (Constante), DP12, DP08, DP09

d. Preditores: (Constante), DP12, DP08, DP09, DP13

e. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

O poder explicativo dessa regressão de todas as variáveis de DP como independentes para a variável dependente MedAP é de 26,5%, conforme o  $R^2$  de 0,265, e de 25,9% de acordo com o  $R^2$  ajustado, conforme a Tabela 41.

**Tabela 41 - Resumo do modelo<sup>b</sup>**

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	0,515 <sup>a</sup>	0,265	0,259	0,56940

a. Preditores: (Constante), DP13, DP08, DP12, DP04, DP09

b. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

A Tabela 42, a seguir, traz estatísticas de ANOVA, que demonstram níveis de significância altos nos resultados obtidos.

**Tabela 42 - ANOVA<sup>a</sup>**

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	50,652	1	50,652	142,478	0,000 <sup>p</sup>
Resíduos	217,926	614	0,356		
Total	268,578	615			
2 Regressão	64,524	2	32,262	96,760	0,000 <sup>c</sup>
Resíduos	204,054	613	0,333		

Total	268,578	615			
3 Regressão	69,327	3	23,109	70,864	0,000 <sup>d</sup>
Resíduos	199,251	612	0,326		
Total	268,578	615			
4 Regressão	71,092	4	17,773	54,898	0,000 <sup>e</sup>
Resíduos	197,486	611	0,324		
Total	268,578	615			

a. Variável dependente: MedAP

b. Preditores: (Constante), DP12

c. Preditores: (Constante), DP12, DP08

d. Preditores: (Constante), DP12, DP08, DP09

e. Preditores: (Constante), DP12, DP08, DP09, DP13

Fonte: dados coletados na pesquisa

Percebe-se, por meio da Tabela 43 – Coeficientes – modelo por etapas, e da Tabela 44 – Variáveis excluídas – modelo por etapas, a seguir, que em todos os modelos “por etapas” no SPSS, a variável DP04 foi excluída, o que está de acordo com o observado ao se executar a mesma regressão pelo método “Inserir”, conforme descrito anteriormente nesta pesquisa sobre aqueles resultados, pois a probabilidade de que o  $\beta_i$  de DP04 seja nulo, tanto lá no método “Inserir” como aqui, no método “por etapas”, é grande, de 0,739, ou seja, de 73,9%, o que confirma que DP04 nessa regressão não é estatisticamente significativo. Os demais coeficientes, no método “por etapas” são estatisticamente significativos a 95%, sendo que DP09, DP08 e DP09 são também estatisticamente significativos a 99%, mas DP13 não a 99% mas apenas a 95%.

**Tabela 43 – Coeficientes<sup>a</sup> – modelo por etapas**

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Intervalo de confiança 95,0% para B	
	B	Modelo padrão	Beta			Limite inferior	Limite superior
1 (Constante)	2,769	0,126		21,984	0,000	2,522	3,017
DP12	0,333	0,028	0,434	11,936	0,000	0,278	0,388
2 (Constante)	2,458	0,131		18,729	0,000	2,200	2,715
DP12	0,259	0,029	0,338	8,843	0,000	0,202	0,317
DP08	0,158	0,024	0,247	6,450	0,000	0,110	0,206
3 (Constante)	2,395	0,131		18,306	0,000	2,138	2,652
DP12	0,206	0,032	0,269	6,422	0,000	0,143	0,269
DP08	0,127	0,025	0,199	4,983	0,000	0,077	0,177
DP09	0,103	0,027	0,166	3,838	0,000	0,050	0,155
4 (Constante)	2,147	0,168		12,764	0,000	1,816	2,477
DP12	0,193	0,033	0,252	5,930	0,000	0,129	0,257
DP08	0,118	0,026	0,185	4,594	0,000	0,068	0,168
DP09	0,087	0,028	0,140	3,152	0,002	0,033	0,141
DP13	0,088	0,038	0,093	2,335	0,020	0,014	0,162

a. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

A Tabela 44 apresenta as variáveis excluídas no modelo por etapas e seus níveis de significância e a Tabela 45 estatísticas de resíduos no método por etapas.

**Tabela 44 – Variáveis excluídas<sup>a</sup> – modelo por etapas**

Modelo	Beta In	t	Sig.	Correlação parcial	Estatísticas de colinearidade
					Tolerância
1 DP04	0,125 <sup>b</sup>	3,121	0,002	0,125	0,817
DP08	0,247 <sup>b</sup>	6,450	0,000	0,252	0,848
DP09	0,234 <sup>b</sup>	5,588	0,000	0,220	0,720
DP13	0,175 <sup>b</sup>	4,498	0,000	0,179	0,846
2 DP04	0,060 <sup>c</sup>	1,471	0,142	0,059	0,754
DP09	0,166 <sup>c</sup>	3,838	0,000	0,153	0,649
DP13	0,125 <sup>c</sup>	3,195	0,001	0,128	0,801
3 DP04	0,030 <sup>d</sup>	0,737	0,462	0,030	0,724
DP13	0,093 <sup>d</sup>	2,335	0,020	0,094	0,752
4 DP04	0,014 <sup>e</sup>	0,334	0,739	0,014	0,702

a. Variável dependente: MedAP

b. Preditores no modelo: (Constante), DP12

c. Preditores no modelo: (Constante), DP12, DP08

d. Preditores no modelo: (Constante), DP12, DP08, DP09

e. Preditores no modelo: (Constante), DP12, DP08, DP09, DP13

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 45 – Estatísticas de resíduos<sup>a</sup> – modelo por etapas**

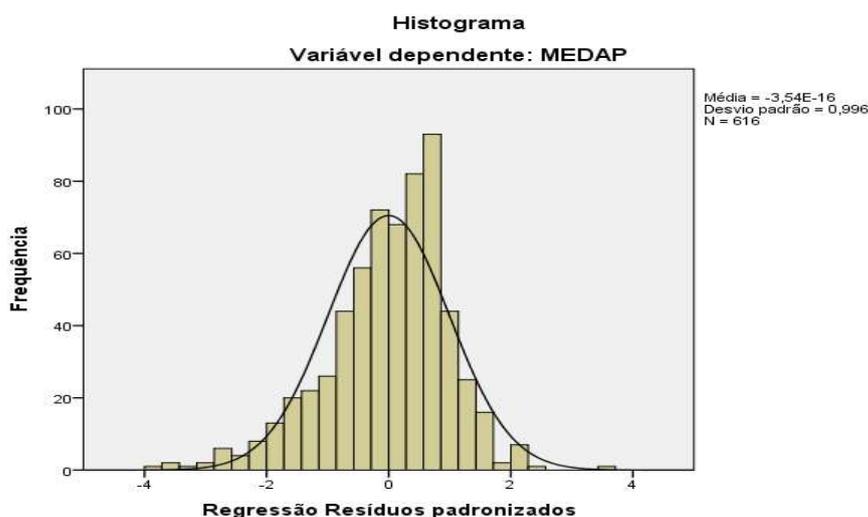
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N
Valor previsto	2,7204	4,5752	4,2455	0,34000	615
Resíduos	-2,16198	2,01515	0,00000	0,56667	615
Valor previsto padrão	-4,482	0,969	0,000	0,999	615
Resíduo padrão	-3,800	3,542	0,000	0,996	615

a. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

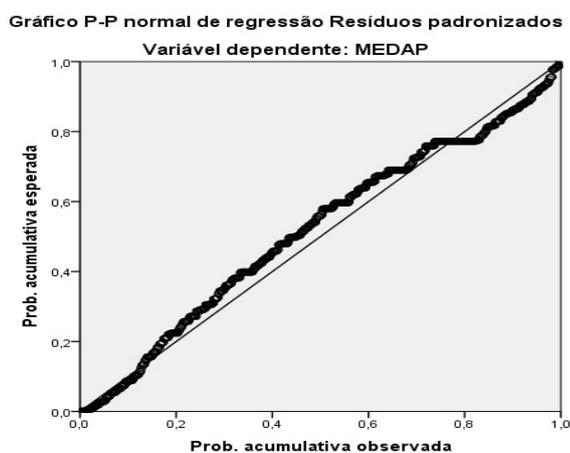
Os gráficos 13 e 14 seguintes demonstram a normalidade das distribuições.

**Gráfico 13 – Histograma de frequência MedAP variável dependente com variáveis DP independentes (método POR ETAPAS no SPSS)**



Fonte: dados coletados na pesquisa

**Gráfico 14 - P-normal regressão variável dependente MedAP variável dependente com variáveis DP independentes (método POR ETAPAS no SPSS)**



Fonte: dados coletados na pesquisa

Os resultados das regressões anteriores das variáveis independentes que formam o fator DP (DP04, DP08, DP09, DP12 e DP13) sobre a variável dependente MedAP, tanto no método “Inserir” como no método “Por etapas” demonstram que DP04, embora possa considerado explicativo do fator DP, não é estatisticamente significativo para explicar MedAP na regressão:

$$\text{MedAP} = \beta_0 + \beta_1 * \text{DP04} + \beta_2 * \text{DP08} + \beta_3 * \text{DP09} + \beta_4 * \text{DP12} + \beta_5 * \text{DP13}.$$

De modo que esta pode ser melhor explicada e representada sem DP04, por:

$$\text{MedAP} = \beta_0 + \beta_1 * \text{DP08} + \beta_2 * \text{DP09} + \beta_3 * \text{DP12} + \beta_4 * \text{DP13}$$

#### 4.6.3. Regressão linear múltipla entre os itens do construto CA e a média de AP - MedAP (método INSERIR no SPSS)

A partir de semelhantes análises conceituais e estatísticas aplicadas (GUJARATI e PORTER, 2011; MALHOTRA, 2012; HAIR Jr. et al, 2014; WOOLDRIDGE, 2016), tais como utilizadas anteriormente na regressão das variáveis DP como variáveis independentes quando regrediram em MedAP como variável dependente, ao se fazer agora a regressão das variáveis de CA (CA01, CA02, CA03 e CA04) como variáveis independentes regredindo sobre a variável dependente MedAP, verifica-se, conforme as tabelas seguintes, que as variáveis CA02 e CA03, tanto no método “Inserir” como no método “por etapas”, devem ser excluídas para efeito de melhor explicação da regressão, conforme as tabelas 46 a 52 a seguir.

Não se deve confundir tal exclusão para efeito da regressão linear, com a análise fatorial de CA em si, pois, se para efeitos de explicação do fator CA, todas as variáveis poderiam ser consideradas, por outro lado, para verificar-se os efeitos de todas elas sobre a MedAP em regressão linear, os  $\beta_i$  de CA02 e CA03 se mostraram estatisticamente insignificantes, pois têm grandes probabilidades de serem estatisticamente nulos, com tais probabilidades, respectivamente, refletidas pelos Sig de 0,636 e 0,301, ou seja, de 63,6% e 30,1% de chances de serem nulos, conforme Tabela 51, tanto que, ao se executar a regressão no método “por etapas” com a exclusão de CA02 e CA03, conforme a subseção seguinte, obtém-se um  $R^2$  ajustado ligeiramente melhor do que o  $R^2$  ajustado no método “Inserir” com todas as 4 variáveis de CA, embora nesta o  $R^2$  simples seja ligeiramente melhor.

Deve-se, entretanto, observar-se que o  $R^2$  sempre aumenta quando se acresce um preditor (variável independente) ao modelo em relação a outro modelo sem aquele preditor, ou seja, quanto mais variáveis independentes existir no modelo o  $R^2$  aumenta, mas com redundâncias e colinearidades entre tais preditores repetitivos, enquanto o  $R^2$  ajustado só aumenta se o modelo efetivamente melhorar seu valor preditor.

Isso nos demonstra que embora o  $R^2$  simples e  $R^2$  ajustado para essa regressão sejam baixos, pois demonstra que as variáveis dependentes de CA somente preveem, em termos de  $R^2$  ajustado, 0,150, ou 15,0%, se todas as variáveis de CA forem consideradas, se apenas CA01 e CA04 forem consideradas, o  $R^2$  ajustado passa a prever 15,1%, ou seja, melhora com exclusão de CA02 e CA03, retirando-se da regressão componentes cujos  $\beta_i$  não são estatisticamente significativos, pois a hipótese de que sejam nulos tem alta probabilidade de ocorrer, uma vez que seus Sig, que medem tal probabilidade, são de 63,6% e 30,1% e o nível aceitável nessa regressão para que não fossem nulos era de 5%, já que a regressão foi executada com nível de

significância de 95%, do que decorre que os itens CA02 e CA03 não são, portanto, estatisticamente relevantes, para explicar a média do desenvolvimento profissional, conforme atestam as estatísticas citadas, destalhadas nas tabelas a seguir relativas à regressão dos componentes de CA em relação à MedAP, semelhantemente ao procedido anteriormente com relação à regressão dos componentes de DP em relação a MedAP.

**Tabela 46 - Estatísticas descritivas**

	Média	Desvio padrão	N
MedAP	4,2455	0,66138	615
CA1	4,213	0,9894	615
CA2	4,429	0,8718	615
CA3	4,379	0,9174	615
CA4	4,504	0,7926	615

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 47 - Correlações**

		MedAP	CA1	CA2	CA3	CA4
Correlação de Pearson	MedAP	1,000	0,353	0,266	0,281	0,334
	CA1	0,353	1,000	0,570	0,505	0,534
	CA2	0,266	0,570	1,000	0,686	0,631
	CA3	0,281	0,505	0,686	1,000	0,651
	CA4	0,334	0,534	0,631	0,651	1,000
Sig. (1 extremidade)	MedAP		0,000	0,000	0,000	0,000
	CA1	0,000		0,000	0,000	0,000
	CA2	0,000	0,000		0,000	0,000
	CA3	0,000	0,000	0,000		0,000
	CA4	0,000	0,000	0,000	0,000	
N	MedAP	615	615	615	615	615
	CA1	615	615	615	615	615
	CA2	615	615	615	615	615
	CA3	615	615	615	615	615
	CA4	615	615	615	615	615

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 48 - Variáveis Inseridas/Removidas<sup>a</sup>**

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	CA4, CA1, CA3, CA2 <sup>b</sup>		Inserir

a. Variável dependente: MedAP

b. Todas as variáveis solicitadas inseridas.

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 49 - Resumo do modelo<sup>b</sup>**

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	0,394 <sup>a</sup>	0,156	0,150	0,60977

a. Preditores: (Constante), CA4, CA1, CA3, CA2

b. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 50 - ANOVA<sup>a</sup>**

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	41,766	4	10,442	28,082	0,000 <sup>b</sup>
Resíduos	226,812	611	0,372		
Total	268,578	615			

a. Variável dependente: MedAP

b. Preditores: (Constante), CA4, CA1, CA3, CA2

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 51 - Coeficientes<sup>a</sup>**

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Intervalo de confiança 95,0% para B	
	B	Modelo padrão	Beta			Limite inferior	Limite superior
1 (Constante)	2,782	0,152		18,357	0,000	2,484	3,079
CA1	0,160	0,032	0,240	5,076	0,000	0,098	0,222
CA2	-0,020	0,043	-0,027	-0,474	0,636	-0,105	0,064
CA3	0,042	0,040	0,058	1,034	0,301	-0,037	0,120
CA4	0,155	0,044	0,185	3,474	0,001	0,067	0,242

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 52 - Estatísticas de resíduos<sup>a</sup>**

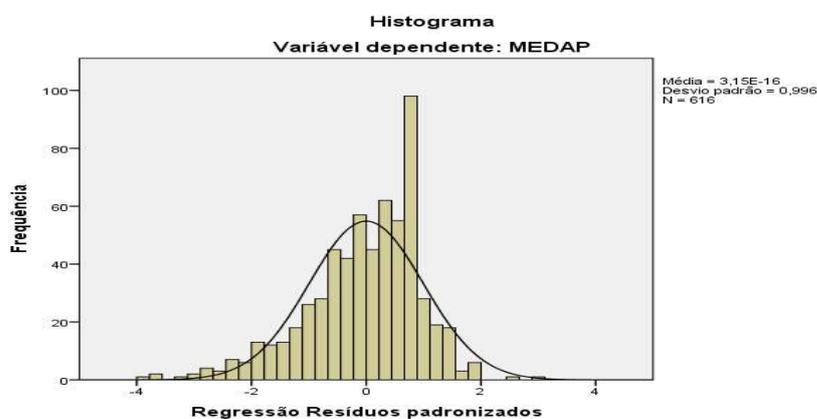
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N
Valor previsto	3,1179	4,5033	4,2455	0,26060	616
Resíduos	-2,35895	1,88205	0,00000	0,60729	616
Valor previsto padrão	-4,323	0,988	0,000	0,999	616
Resíduo padrão	-3,869	3,086	0,000	0,996	616

a. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

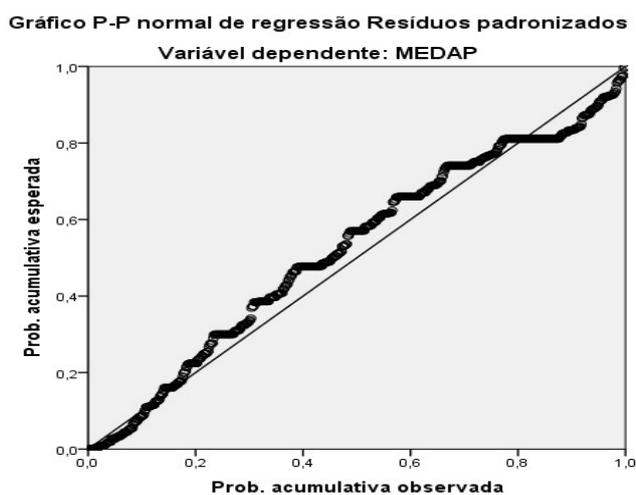
Os gráficos 15 e 16 a seguir demonstram a normalidade do construto CA.

**Gráfico 15 – Histograma de frequência MedAP variável dependente com variáveis CA independentes (método INSERIR no SPSS)**



Fonte: dados coletados na pesquisa

**Gráfico 16 – P-normal regressão variável dependente MedAP variável dependente com variáveis CA independentes (método INSERIR no SPSS)**



Fonte: dados coletados na pesquisa

#### **4.6.4. Regressão linear múltipla entre os itens do construto CA e a média de AP - MedAP (método POR ETAPAS no SPSS)**

Já havia sido constatado na subseção anterior, na análise pelo método “Inserir”, e se confirmou, na análise pelo método por etapas, que as variáveis mais estatisticamente

significativas para explicar a regressão das variáveis componentes de CA em MedAP, em vez da regressão representada por:

$$\text{MedAP} = \beta_0 + \beta_1 * \text{CA01} + \beta_2 * \text{CA02} + \beta_3 * \text{CA03} + \beta_4 * \text{CA04}.$$

Seria aquela sem os componentes CA02 e CA03, já que seus respectivos  $\beta_2$  e  $\beta_3$  têm altas probabilidades de serem nulos, de modo que tal regressão poderia ser representada, sem eles, da seguinte forma:

$$\text{MedAP} = \beta_0 + \beta_1 * \text{CA01} + \beta_2 * \text{CA04}.$$

A seguir são apresentadas as tabelas 53 a 60 com as estatísticas da regressão das variáveis de CA em MedAP, no método por etapas, semelhantemente, às estatísticas antes mostradas de DP em MedAP, também no método por etapas.

**Tabela 53 - Estatísticas descritivas**

	Média	Desvio padrão	N
MedAP	4,2455	0,66138	615
CA1	4,213	0,9894	615
CA2	4,429	0,8718	615
CA3	4,379	0,9174	615
CA4	4,504	0,7926	615

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 54 - Correlações**

		MedAP	CA1	CA2	CA3	CA4
Correlação de Pearson	MedAP	1,000	0,353	0,266	0,281	0,334
	CA1	0,353	1,000	0,570	0,505	0,534
	CA2	0,266	0,570	1,000	0,686	0,631
	CA3	0,281	0,505	0,686	1,000	0,651
	CA4	0,334	0,534	0,631	0,651	1,000
Sig. (1 extremidade)	MedAP		0,000	0,000	0,000	0,000
	CA1	0,000		0,000	0,000	0,000
	CA2	0,000	0,000		0,000	0,000
	CA3	0,000	0,000	0,000		0,000
	CA4	0,000	0,000	0,000	0,000	
N	MedAP	615	615	615	615	615
	CA1	615	615	615	615	615
	CA2	615	615	615	615	615
	CA3	615	615	615	615	615
	CA4	615	615	615	615	615

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 55 - Variáveis Inseridas/Removidas<sup>a</sup>**

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	CA1		Em etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido $\leq$ ,050, Probabilidade de F a ser removido $\geq$ ,100).

2	CA4	Em etapas (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).
---	-----	---

a. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 56 - Resumo do modelo<sup>c</sup>**

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	0,353 <sup>a</sup>	0,124	0,123	0,61940
2	0,392 <sup>b</sup>	0,154	0,151	0,60931

a. Preditores: (Constante), CA1

b. Preditores: (Constante), CA1, CA4

c. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 57 - ANOVA<sup>a</sup>**

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	33,400	1	33,400	87,060	0,000 <sup>b</sup>
Resíduos	235,178	614	0,384		
Total	268,578	615			
2 Regressão	41,368	2	20,684	55,713	0,000 <sup>c</sup>
Resíduos	227,210	613	0,371		
Total	268,578	615			

a. Variável dependente: MedAP

b. Preditores: (Constante), CA1

c. Preditores: (Constante), CA1, CA4

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 58 - Coeficientes<sup>a</sup>**

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Intervalo de confiança 95,0% para B	
	B	Modelo padrão	Beta			Limite inferior	Limite superior
1 (Constante)	3,252	0,109		29,749	0,000	3,038	3,467
CA1	0,236	0,025	0,353	9,331	0,000	0,186	0,285
2 (Constante)	2,793	0,146		19,094	0,000	2,506	3,080
CA1	0,163	0,029	0,244	5,549	0,000	0,105	0,221
CA4	0,170	0,037	0,204	4,633	0,000	0,098	0,242

a. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 59 - Variáveis excluídas<sup>a</sup>**

Modelo	Beta In	t	Sig.	Correlação parcial	Estadísticas de colinearidade
					Tolerância
1 CA2	0,097 <sup>b</sup>	2,115	0,035	0,085	0,675
CA3	0,138 <sup>b</sup>	3,177	0,002	0,127	0,745
CA4	0,204 <sup>b</sup>	4,633	0,000	0,184	0,715
2 CA2	-0,002 <sup>c</sup>	-0,044	0,965	-0,002	0,525
CA3	0,047 <sup>c</sup>	0,921	0,358	0,037	0,542

a. Variável dependente: MedAP

b. Preditores no modelo: (Constante), CA1

c. Preditores no modelo: (Constante), CA1, CA4

Fonte: dados coletados na pesquisa

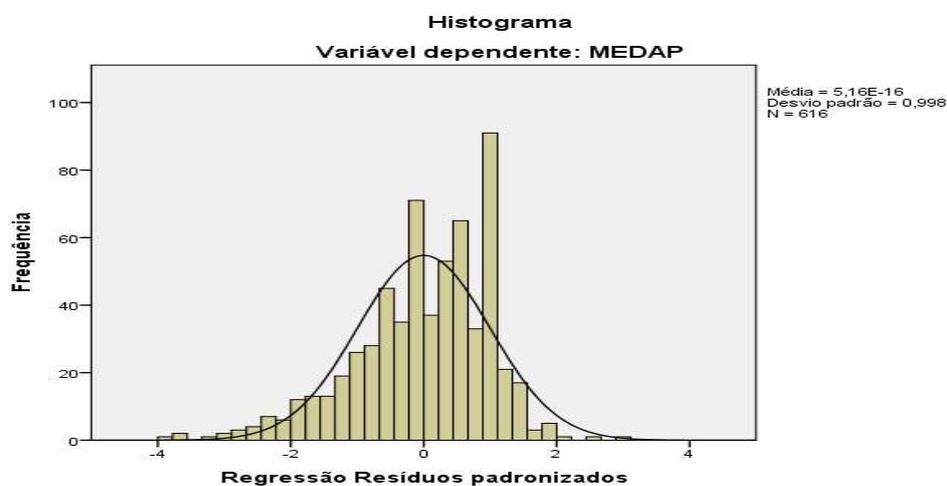
**Tabela 60 - Estatísticas de resíduos<sup>a</sup>**

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N
Valor previsto	3,1261	4,4581	4,2455	0,25935	615
Resíduos	-2,38376	1,87391	0,00000	0,60782	615
Valor previsto padrão	-4,313	0,819	0,000	0,999	615
Resíduo padrão	-3,912	3,075	0,000	0,998	615

a. Variável dependente: MedAP

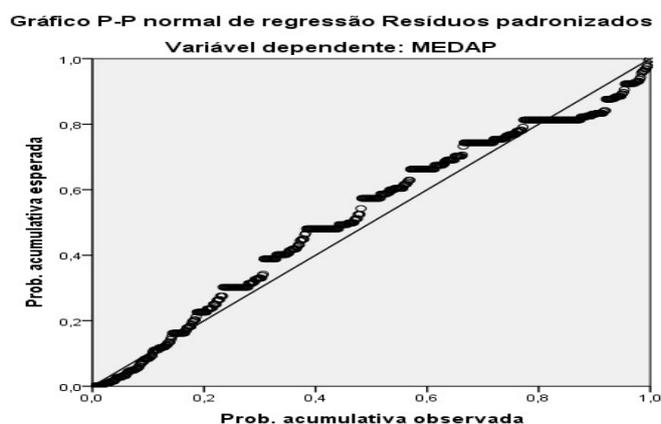
Fonte: dados coletados na pesquisa

Os gráficos 17 e 18 a seguir demonstram a distribuição normal de CA regredindo em MedAP, no método por etapas.

**Gráfico 17 – Histograma de frequência MedAP variável dependente com variáveis CA independentes (método POR ETAPAS no SPSS)**

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Gráfico 18 - P-normal regressão variável dependente MedAP variável dependente com variáveis CA independentes (método POR ETAPAS no SPSS)**



Fonte: dados coletados na pesquisa

#### **4.6.5. Regressões lineares múltiplas entre as médias dos itens estatisticamente significativos de DP e CA e a média de AP (MedAP) (intercambistas e não intercambistas)**

Considerando-se as variáveis dos construtos DP e CA que foram estatisticamente significativas nas últimas regressões e obtendo-se para elas variáveis de fechamento, conforme previsto por HAIR Jr. et al (2014), e considerando-se que tanto as variáveis do construto DP como do construto CA utilizam-se das mesmas escalas Likert com medição de 1 a 5, serão obtidas variáveis de fechamento para cada um desses construtos, apenas com as suas variáveis estatisticamente significativas, conforme HAIR Jr. et al (2014) e serão feitas duas regressões entre essas variáveis de fechamento de DP e CA com a variável de fechamento de AP, a qual já foi utilizada como sendo a média de AP, MedAP.

As variáveis de DP estatisticamente significativas na regressão das variáveis componentes de DP para regredir na MedAP, foram, como visto em subseção anterior, as variáveis DP08, DP09, DP12 e DP13, tendo sido excluída daquela regressão a variável DP04, que se mostrou não estatisticamente significativa para explicação da MedAP. Vamos chamar, inicialmente, a média de DP08, DP09, DP12 e DP13, como MedDPSig\_8\_9\_12\_13, para designar a média das variáveis estatisticamente significativas de DP na sua regressão em MedAP, conforme visto anteriormente.

Semelhantemente, vamos chamar MedCASig\_1\_4, para designar como variável de fechamento, a média das variáveis componentes do construto CA que foram estatisticamente significativas na regressão em MedAP, como visto anteriormente.

Após calcular-se tais médias MedDPSig\_8\_9\_12\_13 e MedCASig\_1\_4, serão calculadas duas regressões no SPSS, do tipo:

$$\text{MedAP} = \beta_0 + \beta_1 * \text{MedDPSig}_8_9_12_13 + \beta_2 * \text{MedCASig}_1_4$$

A primeira será apenas para os 198 respondentes NÃO participantes do PGM (PGM = 0,0) e a segunda regressão apenas com os 417 respondentes participantes do PGM (PGM = 1,0).

Após se calcular as duas médias, a saber, MedDPSig\_8\_9\_12\_13 (média das variáveis de DP estatisticamente significativas, que foram DP08, DP09, DP12 e DP13, quando se executou regressão delas como independentes em relação à variável dependente MedAP), e a média MedCASig\_1\_4 (média das variáveis de CA estatisticamente significativas, que foram CA01 e CA04, quando se executou regressão delas como independentes em relação à variável dependente MedAP), foram realizadas as duas regressões referidas, obtendo-se os seguintes valores.

As tabelas 61 a 67 a seguir apresentam as estatísticas da regressão das variáveis significativas de DP e de CA em MedAP, essa como dependente, para os não participantes do PGM.

**Para NÃO participantes do PGM (dummy PGM = 0 (ZERO))**

**Tabela 61 - Estatísticas descritivas<sup>a</sup>**

	Média	Desvio padrão	N
MedAP	4,1364	0,74576	198
MedDPSig_8_9_12_13	3,9280	0,87452	198
MedCASig_1_4	3,9343	0,97467	198

a. Seleção apenas casos para os quais PGM = 0,0

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 62 - Correlações<sup>a</sup>**

		MedAP	MedDPSig8_9_12_13	MedCASig_1_4
Correlação de Pearson	MedAP	1,000	0,533	0,417
	MedDPSig_8_9_12_e13	0,533	1,000	0,565
	MedCASig_1_4	0,417	0,565	1,000
Sig. (1 extremidade)	MedAP		0,000	0,000
	MedDPSig_8_9_12_13	0,000		0,000
	MedCASig_1_4	0,000	0,000	
N	MedAP	198	198	198
	MedDPSig_8_9_12_13	198	198	198
	MedCASig_1_4	198	198	198

a. Seleção apenas casos para os quais PGM = 0,0

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 63 - Variáveis Inseridas/Removidas<sup>a,b</sup>**

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	MedCASig_1_4, MedDPSig_8_9_12_13 <sup>c</sup>		Inserir

a. Variável dependente: MedAP

b. Os modelos têm como base apenas os casos para os quais PGM = 0,0

c. Todas as variáveis solicitadas inseridas.

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 64 - Resumo do modelo<sup>b,c</sup>**

Modelo	R		R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
	PGM = 0,0 (selecionados)	PGM $\neq$ 0,0 (não selecionados)			
1	0,551 <sup>a</sup>	0,528	0,304	0,297	0,62550

a. Preditores: (Constante), MedCASig\_1\_4, MedDPSig\_8\_9\_12\_13

b. A menos que observado de outra forma, as estatísticas têm como base apenas os casos para os quais PGM = 0,0.

c. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 65 - ANOVA<sup>a,b</sup>**

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	33,268	2	16,634	42,515	0,000 <sup>c</sup>
Resíduos	76,295	195	0,391		
Total	109,563	197			

a. Variável dependente: MedAP

b. Seleção apenas casos para os quais PGM = 0,0

c. Preditores: (Constante), MedCASig\_1\_4, MedDPSig\_8\_9\_12\_13

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 66 - Coeficientes<sup>a,b</sup> – dummy PGM = 0,0 (NÃO participantes do PGM)**

Modelo	Coeficientes não padronizados	Coeficientes padronizados	t	Sig.	Intervalo de confiança 95,0% para B			
					B	Modelo padrão	Beta	Limite inferior
1	(Constante)	2,161	0,220		9,805	0,000	1,726	2,596
	MedDPSig_8_9_12_13	0,372	0,062	0,436	6,020	0,000	0,250	0,494
	MedCASig_1_4	0,131	0,055	0,171	2,358	0,019	0,021	0,240

a. Variável dependente: MedAP

b. Seleção apenas casos para os quais PGM = 0,0

Fonte: dados coletados na pesquisa

Tabela 67 - Estatísticas de resíduos<sup>a,b</sup>

	PGM = 0,0 (selecionados)					PGM $\neq$ 0,0 (não selecionados)				
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N
Valor previsto	2,8222	4,6743	4,1364	0,41094	198	3,6415	4,6743	4,4277	0,22440	417
Resíduos	-1,97219	1,70283	0,00000	0,62232	198	-2,10291	1,01424	-0,13038	0,52848	417
Valor previsto padrão	-3,198	1,309	0,000	1,000	198	-1,204	1,309	0,709	0,546	417
Resíduo padrão	-3,153	2,722	0,000	0,995	198	-3,362	1,621	-0,208	0,845	417

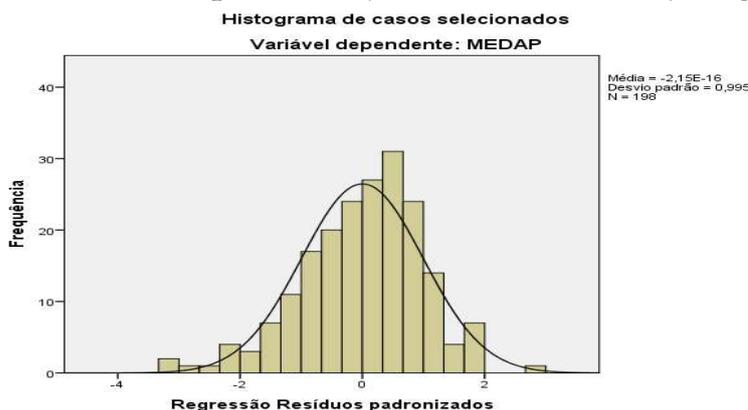
a. Variável dependente: MedAP

b. Casos em pool

Fonte: dados coletados na pesquisa

Os gráficos 19 e 20 demonstram a normalidade das distribuições dos resíduos das variáveis significativas de DP e de CA, regredindo em MedAP.

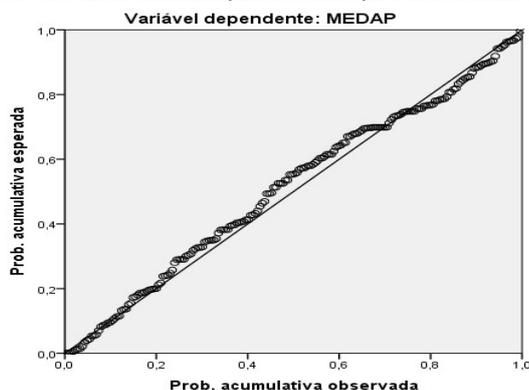
**Gráfico 19 – Histograma de frequência MedAP dependente de variáveis independentes DP e CA estatisticamente significativas (método INSERIR SPSS) não participantes PGM**



Fonte: dados coletados na pesquisa

**Gráfico 20 - P-normal regressão MedAP variável dependente de variáveis DP e CA estatisticamente significativas como independentes (método INSERIR no SPSS) não participantes PGM**

Gráfico P-P normal de Resíduos padronizados para casos selecionados



Fonte: dados coletados na pesquisa

As tabelas 68 a 74 mostram a seguir as estatísticas da regressão das variáveis significativas de DP e de CA em MedAP, essa como dependente, para os participantes do PGM.

**Para participantes do PGM (PGM = 1,0)**

**Tabela 68 - Estatísticas descritivas<sup>a</sup>**

	Média	Desvio padrão	N
MedAP	4,2974	0,61146	417
MedDPSig_8_9_12_13	4,4916	0,50143	417
MedCASig_1_4	4,5600	0,57072	417

a. Seleção apenas casos para os quais PGM = 1,0

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 69 - Correlações<sup>a</sup>**

		MedAP	MedDPSig_8_9_12_13	MedCASig_1_4
Correlação de Pearson	MedAP	1,000	0,494	0,353
	MedDPSig_8_9_12_13	0,494	1,000	0,360
	MedCASig_1_4	0,353	0,360	1,000
Sig. (1 extremidade)	MedAP		0,000	0,000
	MedDPSig_8_9_12_13	0,000		0,000
	MedCASig_1_4	0,000	0,000	
N	MedAP	417	417	417
	MedDPSig_8_9_12_13	417	417	417
	MedCASig_1_4	417	417	417

a. Seleção apenas casos para os quais PGM = 1,0

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 70 - Variáveis Inseridas/Removidas<sup>a,b</sup>**

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	MedCASig_1e_4, MedDPSig_8_9_12_13 <sup>c</sup>		Inserir

a. Variável dependente: MedAP

b. Os modelos têm como base apenas os casos para os quais PGM = 1,0

c. Todas as variáveis solicitadas inseridas.

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 71 - Resumo do modelo<sup>b,c</sup>**

Modelo	R		R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
	PGM = 1,0 (selecionados)	PGM $\neq$ 1,0 (não selecionados)			
1	0,529 <sup>a</sup>	0,551	0,280	0,276	0,52023

a. Preditores: (Constante), MedCASig1e4, MedDPSig8\_9\_12\_e13

b. A menos que observado de outra forma, as estatísticas têm como base apenas os casos para os quais PGM = 1,0.

c. Variável dependente: MedAP

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 72 - ANOVA<sup>a,b</sup>**

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	43,492	2	21,746	80,351	0,000 <sup>c</sup>
Resíduos	112,043	414	0,271		
Total	155,535	416			

a. Variável dependente: MedAP

b. Seleção apenas casos para os quais PGM = 1,0

c. Preditores: (Constante), MedCASig\_1\_4, MedDPSig\_8\_9\_12\_13

Fonte: dados coletados na pesquisa

**Tabela 73 - Coeficientes<sup>a,b</sup> – dummy PGM = 1,0 (participantes do PGM)**

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Intervalo de confiança 95,0% para B	
	B	Modelo padrão				Limite inferior	Limite superior
(Constante)	1,003	0,264		3,795	0,000	0,484	1,522
1 MedDPSig_8_9_12_13	0,514	0,055	0,422	9,434	0,000	0,407	0,621
MedCASig_1_4	0,216	0,048	0,201	4,507	0,000	0,122	0,310

a. Variável dependente: MedAP

b. Seleção apenas casos para os quais PGM = 1,00

Fonte: dados coletados na pesquisa

Tabela 74 - Estatísticas de resíduos<sup>a,b</sup>

	PGM = 1,0 (selecionados)					PGM $\neq$ 1,00 (não selecionados)				
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N
Valor previsto	3,1268	4,6538	4,2974	,32334	417	1,9696	4,6538	3,8725	,59462	198
Resíduos	-2,08239	1,33350	,00000	,51897	417	-1,86653	2,32083	,26390	,64913	198
Valor previsto padrão	-3,620	1,102	0,000	1,000	417	-7,199	1,102	-1,314	1,839	198
Resíduo padrão	-4,003	2,563	0,000	0,998	417	-3,588	4,461	0,507	1,248	198

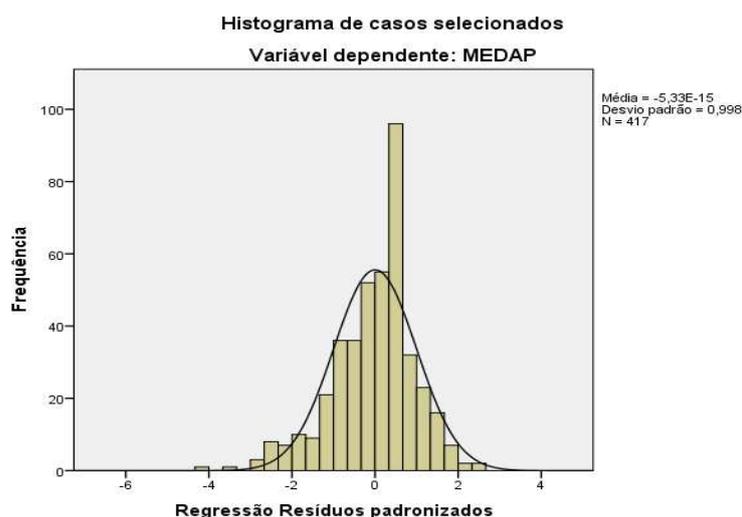
a. Variável dependente: MedAP

b. Casos em pool

Fonte: dados coletados na pesquisa

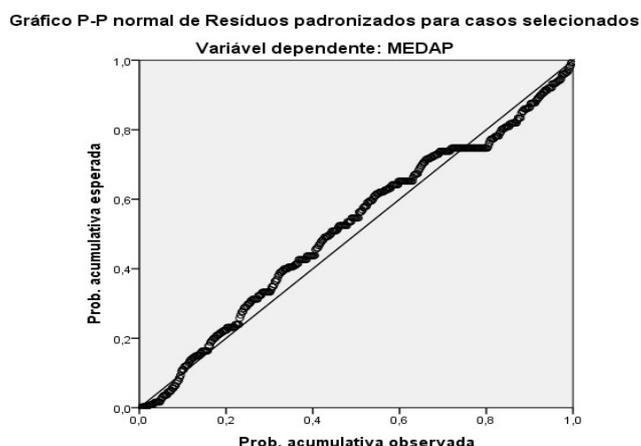
Os gráficos 21 e 22 demonstram a normalidade da distribuição dos resíduos das variáveis significativas de DP e CA regredindo em MedAP.

**Gráfico 21– Histograma de frequência MedAP dependente de variáveis independentes DP e CA estatisticamente significativas (método INSERIR SPSS) participantes PGM**



Fonte: dados coletados na pesquisa

**Gráfico 22 - P-normal regressão MedAP dependente de DP e CA estatisticamente significativas como independentes (método INSERIR no SPSS) participantes PGM**



Fonte: dados coletados na pesquisa

Para se comparar os coeficientes (betas) das duas regressões, daquela do grupo dos 198 NÃO participantes do PGM (PGM = 0,0) e a dos 417 participantes do PGM (PGM = 1,0), podem ser utilizados, no caso, os coeficientes (betas) não padronizados, que incluem o  $\beta_0$ , que é o intercepto da reta de regressão linear que modela a relação entre MedAP e MedDPSig\_8\_9\_12\_13 (esta que vamos chamar de X1, para facilitar, reduzindo-se a notação) e MedCASig\_1\_4 (esta que vamos chamar de X2, também para facilitar a notação), pois tais três médias (MedAP, X1 e X2) podem ser utilizadas para efeito de comparação em regressão linear, pois as três usam a mesma escala Likert de 5 pontos, de 1 a 5, sendo, portanto, comparáveis (GUJARATI e PORTER, 2011; MALHOTRA, 2012; HAIR Jr. et al, 2014; WOOLDRIDGE, 2016). Dessa forma, MedAP, pode ser escrita de uma das seguintes formas:  $\text{MedAP} = \beta_0 + \beta_1 * \text{MedDPSig}_8_9_12_13 + \beta_2 * \text{MedCASig}_1_4$ ; ou, de forma mais reduzida, como:

$$\text{MedAP} = \beta_0 + \beta_1 * X1 + \beta_2 * X2$$

Comparando-se os dados obtidos na Tabela 66 – Coeficientes - PGM = 0,0 (NÃO participantes do PGM), com aqueles da Tabela 73 – Coeficientes - PGM = 1,0 (participantes do PGM), percebe-se que enquanto o  $\beta_0$  da regressão para os NÃO participantes do PGM já começa em valor maior, 2,161, com nível de significância 0,000, em relação ao  $\beta_0$  para a regressão dos participantes do PGM, que é de apenas 1,003, com nível de significância também 0,000, o que significa que em termos de desenvolvimento profissional, não fossem as demais contribuições, do construto de desenvolvimento pessoal (DP) e do construto de

desenvolvimento educacional adaptado a partir da escala de Competência (percebida) para o Aprendizado (CA), ter-se-ia que o desenvolvimento profissional, representado pela MedAP (média do desenvolvimento profissional, esse interpretado nesta pesquisa pelo construto adaptado de Autoeficácia (para capacidade) Profissional (AP)), já sairia na frente para os estudantes NÃO intercambistas, o que se pode imaginar como fruto de uma possível entrada mais rápida no campo de trabalho, se, por exemplo, os intercambistas investem mais em faculdade e em estudos, em média, do que aqueles que “optam” por estudar menos, o que pode incluir os não intercambistas, mas não necessariamente, o que demanda, portanto, ainda maiores estudos e análises, que podem ser objeto de extensões da pesquisa.

Por outro lado, vê-se que os  $\beta_1$  e  $\beta_2$  da regressão executada apenas entre os participantes do PGM são maiores do que os  $\beta_1$  e  $\beta_2$  da regressão executada apenas entre os NÃO participantes do PGM. Enquanto no primeiro grupo, dos NÃO participantes do PGM, os  $\beta_1$  e  $\beta_2$  são de 0,372 e 0,131, com níveis de significância 0,000 e 0,019, respectivamente, conforme os coeficientes da regressão apenas com os NÃO participantes do PGM, que se encontram na Tabela 66 – Coeficientes - PGM = 0,0 (NÃO participantes do PGM), os  $\beta_1$  e  $\beta_2$  dos participantes do PGM são de 0,514 e 0,216, com níveis de significância de 0,000 e 0,000, conforme a Tabela 73 – Coeficientes - PGM = 1,0 (participantes do PGM), que contém os coeficientes da regressão apenas com os participantes do PGM.

Isso demonstra que se os NÃO participantes saem na frente (com o  $\beta_0$  dos NÃO participantes (= 2,161) >  $\beta_0$  de participantes (= 1,003), por outro lado, o desenvolvimento profissional dos participantes do PGM, representado pela MedAP = MedAP =  $\beta_0 + \beta_1 * \text{MedDPSig}_{8\_9\_12\_13} + \beta_2 * \text{MedCASig}_{1\_4}$ , ou por MedAP =  $\beta_0 + \beta_1 * X1 + \beta_2 * X2$ , tem crescimento mais rápido.

Isso ocorre porque para valores supostamente, ou hipoteticamente, constantes de  $X1 = \text{MedDPSig}_{8\_9\_12\_13}$  (ou seja, da média das variáveis estatisticamente significativas e integrantes do construto DP, que foram DP08, DP09, DP12 e DP13) e de  $X2 = \text{MedCASig}_{1\_4}$  (a média das variáveis estatisticamente significativas do construto CA, que foram CA01 e CA04, como visto no item anterior dessa dissertação), têm-se os  $\beta_1$  e  $\beta_2$  dos intercambistas bem superiores aos respectivos  $\beta_1$  e  $\beta_2$  dos NÃO intercambistas, conforme o resumo a seguir, de modo que a média do crescimento profissional, representado pela MedAP, fixados fossem, ou tornados hipoteticamente constantes, os valores de desenvolvimento pessoal ( $X1 = \text{MedDPSig}_{8\_9\_12\_13}$ , digamos em uma constante A) e de desenvolvimento educacional ( $X2 = \text{MedCASig}_{1\_4}$ , digamos em uma constante B), tem-se que o desenvolvimento

profissional seria acrescido de  $\beta_{1\text{PGM}}*A + \beta_{2\text{PGM}}*B = 0,514 * A + 0,216 *B$ , que é maior do  $\beta_{1\text{NãOPGM}}*A + \beta_{2\text{NãOPGM}}*B = 0,372*A + 0,131*B$ .

Se considerarmos também, para ainda melhores efeitos comparativos, os valores de  $X_1$  e  $X_2$  não só constantes e  $X_1 = A$  e  $X_2=B$ , mas ainda que seriam iguais, de tal modo que  $X_1=X_2=B=A$ , observa-se que  $\text{MedAP}_{\text{PGM}} = \beta_{0\text{PGM}} + 0,514*A + 0,216*A = \beta_{0\text{PGM}} + (0,514 + 0,216)*A = \beta_{0\text{PGM}} + 0,730*A$ , enquanto a  $\text{MedAP}_{\text{NãOPGM}}$ , (ou  $\text{MedAP}_{\text{NãOPGM}}$ ) =  $\beta_{0\text{NãOPGM}} + 0,372*A + 0,131*A = \beta_{0\text{NãOPGM}} + (0,372 + 0,131)*A = \beta_{0\text{NãOPGM}} + 0,503*A$ , o que demonstra que, mantendo-se tudo mais constante, como  $X_1=X_2=A=\text{cte}$ , que as taxas de crescimento de  $\text{MedAP}_{\text{PGM}} > \text{MedAP}_{\text{NãOPGM}}$ , pois enquanto  $\text{MedAP}_{\text{PGM}}$  cresce por um fator 0,730 a multiplicar a parte constante  $A=\text{cte}$ , a  $\text{MedAP}_{\text{NãOPGM}}$  cresce por um fator 0,503 a multiplicar a parte constante  $A=\text{cte}$ , observando que  $0,730 > 0,503$ .

Isso demonstra que, se, por um lado, os NãO participantes saem na frente no campo profissional, já que seu  $\beta_{0\text{NãOPGM}} = 2,161$  é maior do que o  $\beta_{0\text{PGM}} = 1,003$ , tais valores de  $\beta_{0\text{NãOPGM}} = 2,161$  e  $\beta_{0\text{PGM}} = 1,003$  são fixos e constantes, já que são os interceptos das respectivas retas de regressão, linear enquanto os  $\beta_1$  e  $\beta_2$  respectivos, dos participantes do PGM e dos NãO participantes do PGM, são coeficientes angulares das respectivas variáveis independentes das correspondentes retas de regressão linear dos participantes e dos NãO participantes.

Como esses coeficientes angulares  $\beta_1$  e  $\beta_2$ , respectivos, são positivos, fazem a sua respectiva reta de regressão linear crescer (retas crescentes), só que no caso dos participantes do PGM, como seus  $\beta_{1\text{PGM}} = 0,514$  e  $\beta_{2\text{PGM}} = 0,216$  são ambos maiores do que os correspondentes  $\beta_1$  e  $\beta_2$  dos NãO participantes do PGM, que foram de  $\beta_{1\text{NãOPGM}} = 0,372$  e  $\beta_{2\text{NãOPGM}} = 0,131$ , respectivamente, tem-se que a reta nas 3 (três) dimensões (3D compostas por  $Y = \text{MedAP}$ ,  $X_1 = \text{MedDPSig}_{8\_9\_12\_13}$ , e  $X_2 = \text{MedCASig}_{1\_4}$ ) dos PGM cresce mais rápido do que a reta 3D dos NãO PGM, o que é demonstrado na Tabela 77 – Taxas de crescimento de MedAP em função apenas dos respectivos  $\beta_i$ , mantidas constantes as variáveis, e, na sequência, no Gráfico 23 –  $\text{MedAP} = \beta_0 + \beta_1*X_1 + \beta_2*X_2$  (participantes do PGM e NãO participantes do PGM), que é uma projeção em 2 (duas) dimensões (2D), considerando-se os incrementos de  $X_1$  e  $X_2$  constantes em iguais 1,0 (um), apenas para se projetar em gráfico em 2D os crescimentos apenas angulares dessas retas, ou seja, apenas os crescimentos que seriam obtidos pelos respectivos  $\beta_1$  e  $\beta_2$ , mantido tudo mais constante.

A tabela 75 apresenta uma síntese das tabelas anteriores com os  $\beta_i$  para os participantes e NãO participantes do PGM e a Tabela 76 traz as Taxas de crescimento de MedAP em função apenas dos respectivos  $\beta_i$ .

**Tabela 75 – Resumo das tabelas anteriores, com os  $\beta_i$  para os participantes e NÃO participantes do PGM**

Resumo das 2 Tabelas de Coeficientes não padronizados	$\beta_i$	
	PGM	Ñ PGM
$\beta_0$ (cte)	1,003	2,161
$\beta_1$	0,514	0,372
$\beta_2$	0,216	0,131

Fonte: dados coletados na pesquisa e mestrando

**Tabela 76 – Taxas de crescimento de MedAP em função apenas dos respectivos  $\beta_i$  (\*)**

Cresc MedAP PGM	Cresc MedAP Ñ PGM
$\beta_0 = 1,003$	$\beta_0 = 2,161$
$\beta_0 + \beta_1 * 1 + \beta_2 * 1 = 1,733$	$\beta_0 + \beta_1 * 1 + \beta_2 * 1 = 2,664$
$\beta_0 + \beta_1 * 2 + \beta_2 * 2 = 2,463$	$\beta_0 + \beta_1 * 2 + \beta_2 * 2 = 3,167$
$\beta_0 + \beta_1 * 3 + \beta_2 * 3 = 3,193$	$\beta_0 + \beta_1 * 3 + \beta_2 * 3 = 3,670$
... = 3,923	... = 4,173
... = 4,653	... = 4,676
... = 5,383	... = 5,179
... = 6,113	... = 5,682
... = 6,843	... = 6,185
... = 7,573	... = 6,688
... = 8,303	... = 7,191
... = 9,033	... = 7,694
... = 9,763	... = 8,197

Fonte: dados coletados na pesquisa e mestrando

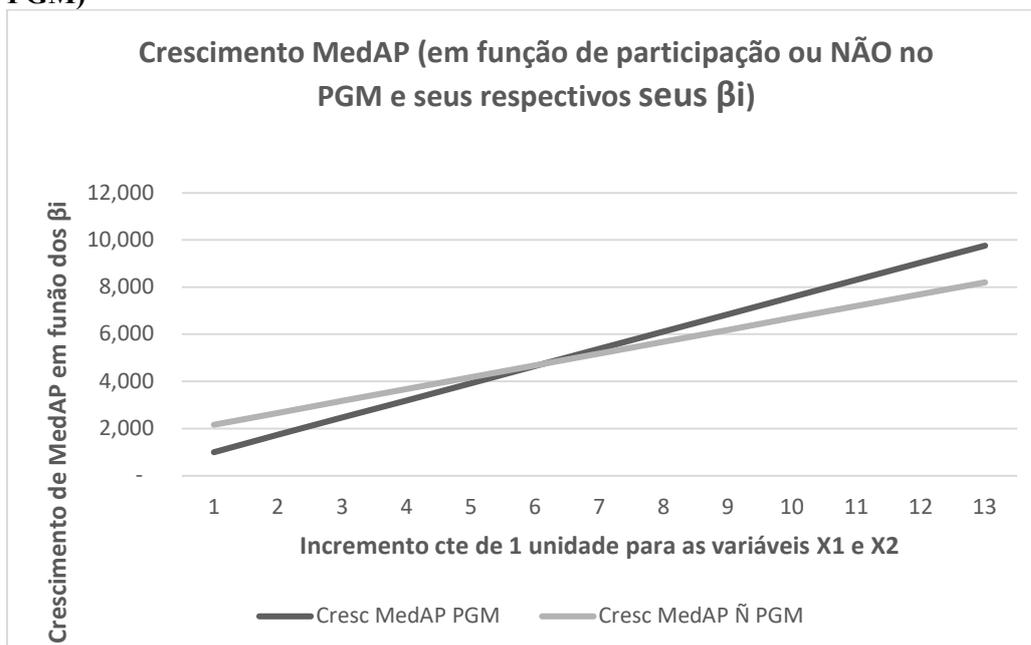
(\*) mantidos constantes os crescimentos das variáveis independentes em 1 unidade

$X_1 = \text{MedDPSig}(8\_9\_12\_e13) = 1; = 2; = 3; \dots$  e

$X_2 = \text{MedCASig}(1\_e4) = 1; = 2; = 3; \dots$

Isso demonstra que MedAP possui uma taxa de crescimento maior para os participantes do PGM do que para os NÃO participantes, conforme ainda demonstrado no Gráfico 23 –  $\text{MedAP} = \beta_0 + \beta_1 * X_1 + \beta_2 * X_2$  (participantes do PGM e NÃO participantes do PGM) a seguir, que exhibe os crescimentos de MedAP para os participantes do PGM e dos NÃO participantes, apenas em função dos seus respectivos  $\beta_i$ , ou seja, supondo-se as variáveis independentes em valor inteiros sequenciais iguais a 1; 2; 3; ..., ou seja,  $X_1 = X_2 = 1$ , depois  $X_1 = X_2 = 2$ , depois  $X_1 = X_2 = 3$ , e assim por diante, lembrando que  $X_1$  é uma forma simplificada de chamar a MedDP quando consideradas apenas as variáveis significativas do fator DP na regressão com a MedAP, para o que foram consideradas, para o cálculo de tal média, apenas as variáveis Significativas DP08, DP09, DP12 e DP13, o que chamamos de MedDPSig\_8\_9\_12\_13, e, semelhantemente,  $X_2$  é forma resumida também de chamar a variável média MedCASig\_1\_4, que é a MedCA, considerando para o cálculo de tal média apenas as variáveis Significativas CA01 e CA04, o que chamamos de MedDPSig\_1\_4.

**Gráfico 23 – MedAP =  $\beta_0 + \beta_1 * X_1 + \beta_2 * X_2$  (participantes do PGM e NÃO participantes do PGM)**



Fonte: dados coletados na pesquisa e mestrando

Este Gráfico 23 acima reflete as diferenças entre as regressões lineares múltiplas de quem participou e de quem NÃO participou do PGM.

#### **Regressão linear múltipla de quem participou do PGM:**

$$\text{MedAP}_{\text{PGM}} = \beta_0_{\text{PGM}} + \beta_1_{\text{PGM}} * X_1 + \beta_2_{\text{PGM}} * X_2;$$

$$X_1 = \text{MedDPSig}_{8\_9\_12\_13} \text{ e } X_2 = \text{MedCASig}_{1\_4}$$

$$\text{MedAP}_{\text{PGM}} = 1,003 + 0,514 * X_1 + 0,216 * X_2;$$

$$P/X_1=X_2=1 \rightarrow \text{MedAP}_{\text{PGM}} = 1,003 + 0,514 * 1 + 0,216 * 1 = 2,161 + (0,514 + 0,216) * 1 = 1,003 + 0,730 * 1;$$

$$P/X_1=X_2=2 \rightarrow \text{MedAP}_{\text{PGM}} = 1,003 + 0,514 * 2 + 0,216 * 2 = 2,161 + (0,514 + 0,216) * 2 = 1,003 + 0,730 * 2;$$

$$P/X_1=X_2=3 \rightarrow \text{MedAP}_{\text{PGM}} = 1,003 + 0,514 * 3 + 0,216 * 3 = 3,319 + (0,514 + 0,216) * 3 = 1,003 + 0,730 * 3;$$

(...)

#### **Regressão linear múltipla de quem NÃO participou do PGM:**

$$\text{MedAPD}_{\text{ÑPGM}} = \beta_0_{\text{ÑPGM}} + \beta_1_{\text{ÑPGM}} * X_1 + \beta_2_{\text{ÑPGM}} * X_2;$$

$$X_1 = \text{MedDPSig}_{8\_9\_12\_13} \text{ e } X_2 = \text{MedCASig}_{1\_4}$$

$$\text{MedAP}_{\text{PGM}} = 2,161 + 0,372 * X_1 + 0,131 * X_2;$$

$$P/X_1=X_2=1 \rightarrow \text{MedAP}_{\text{PGM}} = 2,161 + 0,372 * 1 + 0,131 * 1 = 2,161 + (0,372 + 0,131) * 1 = 2,161 + 0,503 * 1 =;$$

$$P/X_1=X_2=2 \rightarrow \text{MedAP}_{\text{PGM}} = 2,161 + 0,372 * 2 + 0,131 * 2 = 2,161 + (0,372 + 0,131) * 2 = 2,161 + 0,503 * 2;$$

$$P/X1=X2=3 \rightarrow \text{MedAP}_{\text{PGM}} = 2,161 + 0,372*2 + 0,131*3 = 2,161 + (0,372 + 0,131)*3 = 2,161 + 0,503*3;$$

(...)

A diferença entre a soma dos  $\beta_1$  e  $\beta_2$  dos participantes do PGM em relação aos NÃO PGM, mantendo-se tudo mais constante, é de 0,227 (= 0,730 - 0,503), que representa  $0,227/0,503 = 0,4513 = 45,13\%$  da taxa de crescimento do desenvolvimento profissional (AP) dos não participantes do PGM, composta por  $\beta_{1\text{NÃOOPGM}} + \beta_{2\text{NÃOOPGM}}$ , que somou 0,503 (= 0,372+0,131), mantendo-se tudo mais contante, como visto.

Observa-se, entretanto, que os alunos que participaram do PGM eram pré-selecionados entre aqueles de melhores notas. Para buscar mitigar tal viés de seleção e se poder obter resultados que descontem ou procurem de alguma forma compensar tal viés, procedeu-se da seguinte forma nesta pesquisa.

A partir das notas fornecidas, de estudantes participantes e não participantes do PGM, pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, foram levantadas as médias em português e matemática, separadamente dos participantes do PGM e dos não participantes do PGM de um período de quatro anos, conforme tais notas foram fornecidas, tendo-se o cuidado para só incluir as notas dos não participantes que tiveram média acima de 7,0, já que este era o critério adotado pelo PGM para seleção dos intercambistas, conforme relato de Gestora do programa (em entrevista não estruturada com a mesma), de modo a se tomar os desempenhos dos não participantes do PGM apenas daqueles com boas médias ( $\geq 7,0$ ) em português e matemática, para os comparar aos desempenhos prévios aos intercâmbios dos participantes, em termos de notas escolares, comparando-se assim os perfis de notas dos dois grupos em condições semelhantes, para se mensurar em que percentual médio os intercambistas ainda seriam melhores em desempenho escolar já antes do intercâmbio.

Outro aspecto importante é sobre o perfil dos respondentes. Embora foi mais difícil encontrar respondentes não participantes do intercâmbio (foram eles 198 com respostas válidas) do que ex-intercambistas (foram 417 respondentes válidos), o que se acredita que se deva em parte a uma maior dispersão dos não intercambistas em relação aos intercambistas, que possivelmente criaram mais laços em redes sociais com a viagem de intercâmbio, tornando-os, possivelmente, mais acessíveis, de toda sorte, através da técnica de bola de neve buscou-se que o questionário alcançasse colegas de turma ou da escolas dos intercambistas, embora a pesquisa não ficasse restrita a escolas de referência para os dois grupos, havendo também respondentes de escolas regulares, não de referência, dos dois grupos, de participantes e não participantes do intercâmbio.

De toda forma, houve uma predominância de estudantes de escolas de referência ou equivalentes (escolas técnicas, militares e ou de aplicação), sendo o percentual de estudantes dessas de 80,303%, ou seja, a grande maioria entre os não intercambistas, e de 92,56% entre os intercambistas, o que também foi amplamente majoritário, o que deu um perfil relativamente homogêneo às duas subamostras, dos 198 não participantes e dos 417 participantes do PGM.

Mesmo considerando que tais grupos a serem comparados foram relativamente homogêneos, predominante de escolas de referência e as diferenças de notas comparadas para se buscar afastar viés de seleção também foi comparada entre grupos com médias maior ou igual a 7,0 (sete) em português e matemática, que era o critério de seleção do PGM, não se poderia deixar de verificar e desprezar, em existindo, as possíveis diferenças de desempenho escolares prévios à seleção para o intercâmbio.

Nesse sentido, depois de levantadas as médias dos dois grupos (de intercambistas e não intercambistas com médias maiores ou iguais a sete em português e matemática, foi encontrada uma diferença percentual entre as notas médias dos participantes do PGM de 9,96% maior do que média dos não participantes em português e matemática, mas isso em relação apenas aos não participantes do PGM que tiveram médias em português e matemática acima de 7,0 (sete).

Tal diferença remanescente foi considerada como um viés de seleção, ou seja, que os alunos que foram para o intercâmbio eram melhores em cerca (*proxy*) de 9,96% do que os que não foram mas que também tinham médias acima de 7,0 (sete) em português e matemática.

Portanto, além das já mencionadas buscas de que os estudantes dos dois grupos estivessem em condições similares de notas e de tipos de escolas para compará-los em condições similares a menos do intercâmbio, para mitigar-se ainda mais o viés de seleção, sobre a diferença de desempenho de desenvolvimento profissional potencial (AP), de 0,227 (= 0,730 – 0,503), obtida na pesquisa entre as taxas de possíveis ganhos oriundos das somas dos  $\beta_1$  e  $\beta_2$  do grupo dos participantes do PGM (0,730) em relação à soma dos  $\beta_1$  e  $\beta_2$  do grupo dos NÃO PGM (0,503), mantido tudo mais constante, observando-se que tal diferença de taxas de crescimento equivale a 45,13% (= 0,227/0,503) da soma dos  $\beta_1$  e  $\beta_2$  do grupo dos NÃO PGM (0,503), pode-se ainda ser aplicada uma espécie de desconto sobre aquela diferença dos ganhos das somas dos  $\beta_1$  e  $\beta_2$  entre o grupo dos participantes do PGM em relação ao grupo dos não PGM, para assim se chegar a uma diferença líquida em termos de desenvolvimento profissional entre os participantes e os não participantes do PGM.

Para isso, pode-se, por exemplo, aplicar-se, como desconto do viés de seleção, o desconto da diferença de médias de português e matemáticas entre os melhores alunos dos dois grupos, que foi, tal diferença, de 9,96%, como verificado na pesquisa.

Disto decorre que se for descontado 9,96% sobre os 45,13%, o ganho líquido das diferenças dos  $\beta_1$  e  $\beta_2$  para os 2 grupos (PGM e NÃO PGM) será de 40,64% (= 45,13% - 9,96%\*45,13%). Ainda os 9,96% de diferenças de notas médias previamente fossem descontados integralmente dos 45,13% da diferença das somas dos  $\beta_1$  e  $\beta_2$  dos 2 grupos (PGM e NÃO PGM), em uma subtração pura e simples (= 45,13% - 9,96% = 35,17%), ainda assim, mesmo nessa última hipótese, os ganhos do desenvolvimento profissional derivados dos ganhos de desenvolvimento pessoal e educacional e agregados pelos intercambistas se mostraram mais expressivos, na ordem de 35,17% a mais para os intercambistas em relação aos não intercambistas.

Desta forma, ainda que o desconto do viés de seleção ocorra desta última forma *proxy*, percebe-se haver ganhos líquidos da ordem de 35,17% para os participantes do PGM em termos de taxa de crescimento de desenvolvimento profissional dos PGM em relação aos NÃO participantes do PGM.

Portanto, verifica-se que a diferença percentual entre as somas dos  $\beta_1$  e  $\beta_2$  dos participantes e dos NÃO participantes do PGM em relação à soma desses últimos, medida por  $\{ [ (\beta_{1\text{PGM}} + \beta_{2\text{PGM}}) - (\beta_{1\text{NÃOOPGM}} + \beta_{2\text{NÃOOPGM}}) ] / [ (\beta_{1\text{NÃOOPGM}} + \beta_{2\text{NÃOOPGM}}) ] \} = \{ [ (0,514 + 0,216) - (0,372 + 0,131) ] / [ (0,372 + 0,131) ] \} = \{ [ 0,730 - 0,503 ] / [ 0,503 ] \} = \{ 0,277 / 0,503 \} = 0,4513 = 45,13\%$ , após o desconto do viés de seleção foi reduzida, pelo primeiro método, para 40,64% (= 45,13% - 9,96%\*45,13%), e pelo segundo método, mais conservador, para 35,17% (= 45,13% - 9,96%), o que ainda é uma diferença a favor de quem participou do intercâmbio bastante considerável.

É importante lembrar que tal diferença é dos coeficientes das equações de regressão linear,  $\beta_1$  e  $\beta_2$ , dos dois grupos, que modela como a média do desenvolvimento profissional, representado por MedAP, de cada grupo, responde, ou melhor, é influenciada e cresce em função dos níveis de desenvolvimentos pessoal, representado por DP, e de desenvolvimento educacional representado por CA, em cada uma das correspondentes regressões lineares de cada grupo (dos participantes e NÃO participantes do PGM), no modelo proposto na pesquisa, o que evidencia, claramente, melhores perspectivas de crescimento em termos de desenvolvimento profissional para os participantes do PGM.

Também relevante relembrar que as próprias médias de DP, CA e AP já se mostraram mais altas para os participantes do PGM em relação aos não participantes, com alto nível de significância de isso acontecer, conforme os testes ANOVA dessas médias.

Levando-se em conta que os níveis de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional estão relacionados ao capital humano, representado por “h” na equação de Jones e

Vollarth (2015, p. 151-152),  $Y = I \cdot K^\alpha \cdot (h \cdot L)^{(1-\alpha)}$ , explicada no referencial teórico, em que Y é a produção ou Produto Interno Bruto - PIB - do Estado ou país, os incrementos nos referidos níveis de desenvolvimento, que implicam em maior qualificação e incremento do capital humano (“h”), a depender da escala tomada por políticas públicas que incentivem tais níveis de desenvolvimento educacional e a qualificação profissional dos seus cidadãos, com efeitos, logicamente, também no desenvolvimento pessoal desses indivíduos, redundarão em grandes contribuições para a produção (“Y”) e crescimento do Estado, em sentido amplo, e Nação, que são integrados pelo conjunto de tais cidadãos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tinha como objetivo geral verificar quais os principais impactos, em termos de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, se ocorridos, que a experiência de turismo de intercâmbio de estudos no exterior proporcionou aos participantes do público-alvo escolhido, que foram os pós-intercambistas do Programa Ganhe o Mundo em relação aos não intercambistas que também cursaram o ensino médio na rede pública do Estado de Pernambuco na mesma época em que houve o referido programa e intercâmbio, para com isso poder-se chegar à conclusão se a experiência do(a)s intercambistas foi efetivamente transformativa para ele(a)s.

Os objetivos de se verificar os impactos foram alcançados, assim como as hipóteses foram verificadas, na medida em que, por análise estatística, as escalas adaptadas foram validadas na pesquisa para medir tais níveis de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, através de análise fatorial exploratória, que confirmou o agrupamento dos itens e variáveis de cada bloco, grupo ou fator, conforme previa a teoria das escalas originais, mesmo diante das adaptações das escalas originais necessárias para se estudar o objeto desta pesquisa, sendo confirmadas as hipóteses sobre os níveis de desenvolvimento experimentados comparativamente entre os dois grupos e suas relações.

Demonstrou-se que a adaptação das escalas foi eficaz para os dados coletados por meio também da análise fatorial confirmatória dentro de cada bloco de fatores, confirmando-se excelentes valores de KMO, teste de esfericidade de Bartlett, alfas de Cronbach, Correlações de Pearson que demonstraram ausência de multicolinearidade, enfim, confirmou-se que os fatores e respectivas escalas adaptadas foram validados para se avaliar níveis de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional do público alvo da pesquisa.

Através do uso das escalas adaptadas e validadas na pesquisa, foram aplicados questionários cujos resultados estatísticos demonstraram também, que, de fato, os participantes nos intercâmbios tiveram maiores médias de desenvolvimento pessoal (DP), educacional (CA) e profissional (AP), de forma estatisticamente significativa, conforme demonstrado nos testes de ANOVA para as médias desses construtos.

Constatou-se também, que mesmo descontando-se dos resultados obtidos o viés de seleção de notas maiores daqueles que foram finalmente selecionados para participar do intercâmbio, ainda assim, os participantes do intercâmbio apresentaram um nível de contribuição dos construtos DP e CA para a formação do construto AP maior do que os não

participantes do intercâmbio, de modo que o desenvolvimento profissional (AP), calculado como variável dependente em regressão linear, a partir dos construtos representativos de variáveis independentes, DP e CA, no modelo de regressão proposto e utilizado nesta pesquisa, foi maior para os participantes do PGM do que para os não participantes.

Confirmaram-se, portanto, as hipóteses, que previam que os participantes do PGM teriam não só melhores desempenhos de DP, CA e AP, como que a contribuição de DP e CA para AP seria maior entre os participantes do que entre os não participantes do PGM.

Ressalva-se apenas que a forma como procurou-se mitigar o referido viés, embora seja um método considerável, é apenas uma forma aproximada de tal redução, o que é uma limitação da pesquisa, uma vez que não se pode afirmar que ao se descontar simplesmente as diferenças de notas prévias entre alunos de um mesmo nível aproximado de desempenho (dentre aqueles com notas maiores ou iguais a 7,0) dos dois grupos estar-se-á afastando completamente o viés. De forma, é isso que se tenta fazer, mitigar, reduzir, de forma aproximada, já que o viés é algo subjetivo e de difícil, para não dizer impossível, eliminação que fosse completa e perfeita.

De qualquer forma, é preciso ter em mente que os modelos matemáticos sempre carregarão imprecisões, principalmente quando se está tratando, como nesta pesquisa, de ciências humanas e nessas há questões subjetivas subjacentes aos processos de análise, de tal forma que os modelos matemáticos trazem apenas aproximações da realidade, embora possam ser já indicativas das mesmas. E nesse ponto, compreende-se ter sido bem sucedida a missão.

Ainda entre as contribuições acadêmicas, houve a validação de um modelo teórico novo, proposto na pesquisa, com o uso de regressão linear múltipla, para se verificar a relação entre as variáveis de fechamento (usando-se as médias dos seus itens estatisticamente significativos) de cada um dos construtos, de desenvolvimento pessoal e de desenvolvimento educacional, como variáveis independentes, em regressão para a variável de fechamento (média) para o construto de desenvolvimento profissional, como variável dependente.

As regressões lineares múltiplas foram usadas para testar o modelo de regressão linear aplicado aos 3 fatores (de desenvolvimento pessoal, de desenvolvimento educacional, como variáveis independentes, e de desenvolvimento profissional, como variável dependente), para testar-se e verificar-se quantitativamente, a partir de hipótese intuitiva de que os níveis de desenvolvimentos pessoal e educacional, além de serem incrementados pelos intercâmbios estudantis internacionais, também poderiam contribuir para incrementar o nível de desenvolvimento profissional, e ainda em maior proporção para os participantes do intercâmbio estudantil internacional através do PGM, o que se confirmou na pesquisa através das médias de DP, CA e AP nos testes de ANOVA e da verificação de que os coeficientes das variáveis

independentes na regressão linear eram maiores para os participantes do intercâmbio pelo PGM do que para os não participantes, o que também se considera uma grande contribuição da pesquisa para a área acadêmica.

Entre as limitações da pesquisa, observa-se o efeito Halo (BAGOZZI e YI, 1991; PODSAKOFF et al, 2003; GUIMARÃES et al, 2020), frequente em pesquisas em que o respondente procura se mostrar socialmente responsável, diante um sentimento de que está sendo avaliado pessoalmente e quer impressionar ou se sente demasiadamente otimista nesse engajamento de respostas, mesmo que a pesquisa não tenha tal foco em medição de desempenhos individuais e efetivamente não esteja ocorrendo no campo de avaliação individual e/ou pessoal, mas em termos gerais e estatísticos.

Semelhantemente, também se observa efeito CMV (*Common Method Variance*) para respostas enviesadas (PODSAKOFF et al, 2003; SEVERO, GUIMARÃES, DORION, 2018), o que é comum na utilização de escalas Likert em que há cargas em valores ou em opções de respostas, diante de um número fixo de opções, ainda mais quando esse número de opções é pequeno, o que foi o caso de utilização de escala de 1 a 5, sendo que, de toda sorte, justifica-se a escolha de tal escala, tendo em vista o público-alvo jovem e diverso, envolvendo pós-intercambistas e não intercambistas, de diferentes turmas e anos em que cursaram o ensino médio, e que têm diferentes histórias e perspectivas.

Outra limitação consistiu na própria técnica de divulgação do questionário e obtenção das respostas, que foi a técnica de bola de neve, pois precisa-se atingir um público-alvo específico, mas ao mesmo tempo não há um controle total de a quem chega, podendo chegar a pessoas que não são do público-alvo ou que mesmo não têm o interesse e motivação nas respostas, podendo também chegar a pessoas que nem mesmo irão responder, o que se percebia na prática.

Um outro aspecto, é que a pesquisa não se debruçou sobre o ponto de vista dos custos financeiros do programa de intercâmbio para o Estado, seu promotor, e para a sociedade que sustenta o Estado, e nem se adentrou em juízos de valor se essa política pública praticada deveria ser uma prioridade, considerando-se outras necessidades de utilização dos recursos públicos, o que de toda forma, fugiria ao escopo da pesquisa.

De toda sorte, conforme a literatura citada no referencial teórico e na dissertação como um todo, foi visto que políticas públicas de intercâmbios estudantis internacionais são promovidas também por outros países, como por exemplo, Estados Unidos, Austrália, China, Japão, e países da Europa (a exemplo neste continente do projeto Erasmus), não se tendo aprofundado nesta pesquisa sobre as formas de financiamento dos intercâmbios estudantis

nesses outros países, se neles ocorreram financiamentos privados, públicos ou mistos e em que proporção.

De todo modo, tem-se uma percepção, a partir da literatura, de que os ganhos para os participantes dos intercâmbios e para a sociedade são compensadores, a exemplo dos discursos do governo australiano citados nesta dissertação e os incentivos da Organização Mundial do Turismo ao turismo educacional, que, como visto, pode ser transformativo e contribuir para uma atividade econômica sustentável.

Muitos trabalhos futuros podem derivar desta pesquisa, que nem chegou a explorar todo o potencial das muitas informações colhidas através do questionário, tendo em vista o seu objeto para o momento e a limitação de tempo. Pode-se citar como exemplo de possíveis extensões e derivações de pesquisas, verificar-se os graus de escolaridade atingido pelos participantes e não participantes do PGM, os tipos de emprego e participação no mercado de trabalho ao longo do tempo, entre participantes e não participantes no intercâmbio, havendo ainda espaço para várias outras análises que podem ser exploradas, tendo em vista o grande quantitativo de informações úteis coletadas.

Apenas ainda a título de mais exemplos, a pesquisa também pode ser estendida para estudar modelos que contemplem outras contribuições para o desenvolvimento dos estudantes e para suas carreiras profissionais, uma vez que para tais crescimentos, pode haver outras questões contributivas envolvidas, tais como nível de renda familiar, tipo de estrutura familiar, se monoparental ou bi parental, por exemplo, de modo que os construtos utilizados nesta pesquisa explicam apenas parte da história, o que os índices  $R^2$  já demonstravam, pois os mesmos evidenciam que o poder explicativo do desenvolvimento profissional dos respondentes era apenas parcialmente explicado pelo desenvolvimento pessoal e educacional, isso sem falar, que esses foram explicados também através de construtos, que são representações de aspectos humanos subjetivos, para os avaliar, como são comumente utilizados em pesquisas nas ciências humanas.

De toda forma, compreende-se que o que já se realizou nesta pesquisa é de grande valia para a ciência, para a educação, para o incentivo ao turismo transformativo, para estudantes, para a sociedade e para políticas públicas de Estado, pois, como visto, o capital humano gerado (“h”) pelos crescimentos pessoal e educacional (aqui representados, respectivamente, por DP e CA) e pelas habilidades profissionais (aqui retratadas por AP), é espécie de motor de crescimento sustentável da renda ( $Y = PIB$ ) e promoção de desenvolvimento econômico e arrecadação decorrente para sustentação do Estado e seus serviços e políticas públicas, e para

o incremento do capital social (na forma de um boas instituições sociais, “I”), conforme previsto na equação  $Y = I \cdot K^\alpha \cdot (h \cdot L)^{(1-\alpha)}$ , de Jones e Vollarth (2015).

Tendo em conta ainda a equação de desenvolvimento econômico de Jones e Vollarth (2015, p. 151-152),  $Y = I \cdot K^\alpha \cdot (h \cdot L)^{(1-\alpha)}$ , que leva em conta competências do capital humano (em “h”) como fator para a produção ou PIB (“Y”) do Estado em sentido amplo, conforme explicado no referencial teórico, tem-se que se usarmos a aquisição de competências profissionais representadas por autoeficácia profissional (AP) como uma *proxy* de tal capital humano “h”, e levarmos em conta a diferença de desempenho dos estudantes que participaram do intercâmbio, com um “h” maior, percebe-se que tal qualificação, aquisição de competências e/ou autoeficácia profissional, é capaz, em isso ocorrendo em grande escala, em termos macroeconômicos, em nível de Estado ou país, de promover contribuições mais significativas para o incremento de produto interno e conseqüentemente de riqueza agregada, que serve, inclusive, de base para sustentação do Estado e multiplicação de riqueza, na forma de incremento de arrecadação e novos investimentos, geração de empregos e novas riquezas para a sociedade.

Para isso, é fundamental instituições sociais (“I”) organizadas e consolidadas, tanto para a administração da arrecadação de recursos oriundos da riqueza (“Y”) gerada como para aplicação dos recursos oriundos de tal riqueza de forma justa, distributiva, equitativa e transparente, e que contribua para a formação e perpetuação de capitais social e econômico saudáveis e sustentáveis, o que demonstra o quão importante é o investimento, não só em máquinas, equipamentos e infraestrutura (“K”), mas também em educação e em capital humano (“h”), para qualificação da mão-de-obra (“L”), como fator de incremento da produção (“Y”) e crescimento sustentável do país.

Os resultados encontrados na pesquisa permitem concluir que o intercâmbio educacional confere incrementos nos níveis de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional daqueles que o experimentam e que os dois primeiros fatores também são elementos contributivos para a aceleração do crescimento profissional, o que pode proporcionar benefícios transformativos não apenas para os que desfrutam da experiência de intercâmbio, mas também para o Estado em sentido amplo e sua sociedade, principalmente, a depender da escala, ou dimensão, em que isso seja levado a efeito.

Conclui-se esta dissertação com a certeza de que a educação é insumo essencial para o desenvolvimento sustentável, sendo o turismo de intercâmbio educacional espécie transformativa e agregadora de valor para o desenvolvimento, conforme demonstrado nas análises procedidas nesta pesquisa.

## 6. REFERÊNCIAS

ABRIL-SELLARÉS, M., CRIADO, M.A. del C., e SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, M.D.. **Análisis del viaje como uno de los ejes transformadores del proceso educativo**. Universitas, 29, pp. 63-78, 2019.

ACEG - Association for Careers Education and Guidance. **The ACEG Framework: A Framework for Careers and Work-related Education**. Disponível em: em <[https://www.thecdi.net/write/ACEG\\_Framework\\_CWRE.pdf](https://www.thecdi.net/write/ACEG_Framework_CWRE.pdf)>. 2012. Acessado em 9 de setembro de 2019.

ANDRADE, J. V. de. **Turismo: fundamentos e dimensões**. 7 ed. Ed. Ática. p. 9. São Paulo, 2000.

ANDRADE, E. C. **Externalidades**. In: Economia do Setor Público. Orgs.: BIDERMAN, C. e ARVATE, P. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, pp. 16-33.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BAGOZZI, R.P., e YI, Y. Multitrait–multimethod matrices in consumer research. **Journal of Consumer Research**, Vol. 17, No. 4, pp.426–439, 1991

BANDURA, A.. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, vol. 84, nº 2, p. 191-215, 1977.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2011.

BARRO, Robert J.. Human Capital and Growth. **The American Economic Review**, vol. 91, no. 2, , pp. 12–17. 2001.

BARROS, J. D. S., SILVA, M. F. P. **Aspectos Teóricos da Sustentabilidade e seus Indicadores**. **Polêmica** v. 11, n. 1 (2012). Disponível em endereço eletrônico <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2995/2172>, acessada em 2019.

BECKER, Gary Stanley. **Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. 3rd ed. The University of Chicago Press, Chicago. The University of Chicago Press, Ltd., London. © 1964, 1975, 1993 by The National Bureau of Economic Research; 1993.

BELLEN, M. VAN. **Desenvolvimento Sustentável: Uma Descrição das Principais Ferramentas de Avaliação**. **Ambiente e Sociedade** – Vol. VII nº 1, jan./jun. 2003.

BELTA. **Pela primeira vez, Brasil ultrapassa 302 mil estudantes no exterior, revela pesquisa da Belta**. 2018a. Disponível em: <<http://www.belta.org.br/pela-primeira-vez-brasil->

ultrapassa-302-mil-estudantes-no-exterior-revela-pesquisa-da-belta/>. Último acesso em novembro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Destinos preferidos pelos brasileiros**. 2018b. Disponível em: <<http://www.belta.org.br/destinos-preferidos-pelos-brasileiros/>>. Último acesso em novembro de 2019.

BENI, M. C.. **Análise estrutural do turismo**. 3a. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000.

BOURDIEU, P.. **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Caderno e Manuais de Segmentação**. Publicado: Sexta, 24 de Julho de 2015, 17h27 | Última atualização em Segunda, 12 de Novembro de 2018, 16h51. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/assuntos/5292-caderno-e-manuais-de-segmenta%C3%A7%C3%A3o.html>. Acessos em novembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. **Marcos Conceituais – Ano de 2006**. Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico. Coordenação Geral de Segmentação. Programa de Regionalização do Turismo – Roteiros do Brasil. Segmentação do turismo\_2.indd. Disponível em: [http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o\\_ministerio/publicacoes/downloads\\_publicacoes/Marcos\\_Conceituais.pdf](http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Marcos_Conceituais.pdf). Acesso em novembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério do Turismo. **Turismo de Estudos e Intercâmbio: orientações básicas**. 2.ed. Brasília: Ministério do Turismo, 2010. Disponível em: [http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o\\_ministerio/publicacoes/downloads\\_publicacoes/Turismo\\_de\\_Estudos\\_e\\_Intercxmbio\\_Versxo\\_Final\\_IMPRESSxO\\_.pdf](http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Turismo_de_Estudos_e_Intercxmbio_Versxo_Final_IMPRESSxO_.pdf). Acessado em novembro de 2019.

BRITISH COUNCIL. **The English Effect: The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world**. 2013. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>>. Últimos acessos em novembro de 2019.

BROWN, L.. **Travel for Education: A Force for Peace and Cross-cultural Understanding?** In: REISINGER, Y.. **Transformational Tourism: Tourist Perspectives**. CAB International, 2013.

BRUNTONA, M., JEFFREY, L.. **Identifying factors that influence the learner empowerment of international students**. International Journal of Intercultural Relations, v. 43 p. 321–334, 2014.

CHARTRAND, J. M., CAMP, C. C. **Advances in the Measurement of Career Development Constructs: A 20-Year Review**. Journal of Vocational Behavior, v. 39, p. 1-39. 1991.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CZERWIONKAA, L., ARTAMONOVAA, T., BARBOSA, M.. Intercultural knowledge development: Evidence from student interviews during short-term study abroad. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 49, p. 80–99. 2015.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS Para Windows**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DARBELLAY, F.; STOCK, M. (2012). **Tourism as complex interdisciplinary research object**. *Annals of Tourism Research*, Vol. 39, n. 1 p. 441–458, 2012.

DEARDORFF, D. K.. **Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization**. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 10, Nº 3, p. 241-266, Fall 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DOLGA, L., FILIPESCU, H., POPESCU-MITROIA, M.M., MAZILESCUA, C.A..**Erasmus Mobility Impact On Professional Training And Personal Development Of Students Beneficiaries**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 191, p. 1006 – 1013, 2015.

DORSETT, P., LARMAR, S. e CLARK, J.. **Transformative Intercultural Learning: A Short Term International Study Tour**. *Journal of Social Work Education*, v. 55, n. 3, p. 565-578, DOI: 10.1080/10437797.2018.1548984, 2019.

DWYER, M.; PETERS, C. **The Benefits of Study Abroad: New study confirms significant gains**. 2004. Disponível em: <<http://www2.clarku.edu/offices/studyabroad/pdfs/IES%20Study.pdf>> Acesso em setembro de 2019.

EUROPEAN COMMISSION. **The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalization of higher education institutions**. European Union, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.

FILETTO, F.; MACEDO, R. L. G. **Desenvolvimento de indicadores de sustentabilidade para o ecoturismo em Unidades de Conservação**. *Revista Brasileira de Ecoturismo*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 11-30, 2015.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Sandra Netz – 2ª ed.. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORMICA, S., E UYSAL, M.. **The Revitalisation of Italy as a Tourist Destination**. *Tourism Management*, v, 17, nº5, p. 323-331, 1996.

FORNÉ, F. F.; JIMÉNEZ, C. N. (2015) **La Experiencia Turística y su Crítica Intercultural**. Revista Turismo em Análise, v. 26, n. 4, p. 843-858, dez.

GIARDINO. A.. **O Profissional que as Empresas Querem**. - Epidemia Workaholic. Revista VOCÊ S/A. Ed. 155, maio, 2011.

GOLDBLATT, N. **Examining the Impact of Undergraduate Study Abroad on Early Career Outcomes: A Mixed Methods Approach**. The Faculty of the Graduate College of the University of Vermont, 2019.

GONZÁLEZ, María Velasco. (2014) **Governança turística: políticas públicas inovadoras ou retórica banal?**. Caderno Virtual de Turismo, Rio de Janeiro, v. 14, n. especial, p. 9-22.

GUIMARÃES, Julio Cesar F., SEVERO, E. A., TONDOLO, Rosana R. P., DORION, E. C. H.. Sustainable product innovation as antecedent to economic success: a survey in manufacturing industries. **Int. J. Innovation and Sustainable Development**, Vol. 14, No. 4, 2020

GUJARATI, D. N., PORTER, D. C. **Econometria Básica**. 5ª edição. Porto Alegre: AMGH, 2011.

GUSKEY, T. R. **Evaluating Professional Development**. Corwin Press Inc. Califórnia, 2000.

GUSKEY, T. R., YOON, K. S..**The Leading Edge | Professional Learning. What Works in Professional Development?** PHI Delta Kappan. V. 90, edição 7, p. 495-500, 2009.

HADIS, B. F.. **Why Are They Better Students when They Come Back? Determinants of Academic Focusing Gains in the Study Abroad Experience**. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, v. 11, p. 57-70, aug, 2005.

HAIR, Jr., BABIN, B., MONEY, A. e SAMOUEL, P.. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, p. 157-160, 2005.

HAIR Jr., Joseph F. BLACK, William C. BABIN, Barry J., ANDERSON, Rolph E. **Multivariate Data Analysis**, Seventh Edition, Pearson Education Limited, 2014.

HAMPTON, N.Z.. **A psychometric evaluation of the career decision self-efficacy scale–short form in Chinese high school students**. Journal of Career Development, 33(2), 142-155, 2006.

HANAI, F.R Y.. **Desenvolvimento sustentável e sustentabilidade do turismo: conceitos, reflexões e perspectivas**. **G&DR**. Vol. 8, n. 1, p. 198-231, jan-abr/2012, Taubaté, SP, Brasil, 2012.

HENDRICKSON, B., ROSEN, D., AUNE, R. K.. An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 35, p. 281–295, 2011.

HOFFMANN, R. **Distribuição de renda: medidas de desigualdade e pobreza**. cap. 9, p. 217-244. São Paulo: Edusp, 1998. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297175/mod\\_resource/content/1/3646\\_001.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297175/mod_resource/content/1/3646_001.pdf)>. Acessado em novembro de 2019.

IES ABROAD. Institute for the International Education of Students (IES) Abroad. **Who We Are**, 2018a. Disponível Em: <<https://www.iesabroad.org/about>>Últimos acessos em novembro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Alumni Survey Results**, 2018b. Disponível Em: <https://www.iesabroad.org/study-abroad/benefits/alumni-survey-results>. Últimos acessos em novembro de 2019.

IIE OPEN DOORS. **Open Doors 2018 Presentation**. Disponível em <<https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Open-Doors/Open-Doors-2018-Media-Information>>. 2018. Acessado em setembro de 2019.

JAFARI, J., e RITCHIE, J.R.B.. **Towards a Framework for Tourism Education: Problems and Prospects**. Annals of Tourism Research, p. 13-34, 1981.

JONES, Charles I., e Vollarth, D.. **Introdução à Teoria do Crescimento Econômico**. Tradução Cristina de Assis Serra. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

JOYCE, B. SHOWERS, B.. **Student Achievement through Staff Development**. In: Joyce, B. e Showers, B., Designing Training and Peer Coaching: Our needs for learning. NCSL. VA, USA, ASCD, 2002.

KIRILLOVA, Ksenia, LEHTO, Xinran e CAI, Liping.. What triggers transformative tourism experiences?, **Tourism Recreation Research**, 2017.

KOSTIC BOBANOVIC, M., e GRZINIC, J.. **The importance of English language skills in the tourism sector: A comparative study of students/employees perceptions in Croatia**. Alma Tourism, nº 4, 2011.

KMENTA, J. **Elementos de econometria**. São Paulo: Atlas, 1978.

KUTNER, M. SHERMAN, R., TIBBETTS, J., CONDELLI, L.. **Evaluating Professional Development: A Framework for Adult Education**. Building Professional Development Partnerships for Adult Educators Project. PRO-NET. Pelavin Research Institute. 1997.

LEEuw, E. D. de; HOX, J. J.; DILLMAN, D. A. (Org.) **International Handbook of Survey Methodology**. Jena, Germany: The European Association of Methodology (EAM), 2008.

LINCOLN, Yvonna S; GUBA, Egon. G. **Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

LOHMANN, G., PANOSSO NETTO, A **Teoria do turismo: conceitos, modelos e sistemas**. 2ª ed. ampl. e atual. São Paulo: Aleph, 2012.

LUCAS, Jr., ROBERT E. On The Mechanics Of Economic Development. **Journal of Monetary Economics**, 22 3-42. University of Chicago, Chicago, IL 60637, USA. Received August 1987, final version received February 1988, North-Holland, 1988.

LUNA, J. M. F., SEHNE, P. R.. **Erasmus e Ciência sem Fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística**. RBPAE, v. 29, n.3, p. 445-462, set/dez. 2013.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 6ª ed., Porto Alegre, Bookman, 2012.

MANKIW, N. G. **Introdução à Economia**. São Paulo, Cengage Learning, 2013.

MANKIW, N. Gregory, ROMER, David, e WEIL, David N.. A Contribution To The Empirics Of Economic Growth. **Quarterly Journal Of Economics**, 1992.

MARIÑO-MESÍAS, R. M., RODRÍGUEZ-ANTÓN, J. M. e RUBIO-ANDRADA, L..¿ Cómo influye el capital humano en la calidad de servicio? Una aplicación al sector bancario andorrano, **Spanish Journal of Finance and Accounting / Revista Española de Financiación y Contabilidad**, Vol. 44, No. 2, 146–179, 2015.

MCEECDYA - Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs. **Australian Blueprint for Career Development**. Disponível em: <<https://www.education.gov.au/australian-blueprint-career-development>>, 2010. Acessado em 9 de setembro de 2019.

MCGLADDERY, C. A., e LUBBE, B. A. **International Education Tourism. Does it foster global learning? A survey of South African high school learners**. Tourism management. Elsevier, 2017.

MERTENS, Donna M.; HESSE-BIBER, Sharlene. **Triangulation and mixed methods research: provocative positions**. Journal of Mixed Methods Research, v. 6, n. 2, p. 75–79, 2012.

MINCER, Jacob. Human Capital And Personal Income Distribution. **The Journal Of Political Economy**. Volume LXVI August 1958 Number 4. Investment In. City College of New York, 1958.

MITCHELL, R.. **Learnning through Play and Pleasure Travel: Using Play Literature to Enhance Research into Touristic Learning**. Current Issues in Tourism, v.1, n. 2, p. 176-188, 1998.

MOITAL, Miguel. **Writing dissertations & theses: What you should know but no one tells you**. Leanpub, 2015.

MOURÃO, P. “**The economics of illusion: A discussion based in fiscal illusion.**” *Journal of Public Finance and Public Choice*, vol. 25, 2007. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/320404158\\_The\\_Economics\\_of\\_Illusion\\_-\\_a\\_discussion\\_based\\_on\\_Fiscal\\_Illusion](https://www.researchgate.net/publication/320404158_The_Economics_of_Illusion_-_a_discussion_based_on_Fiscal_Illusion)>. Acessado em novembro de 2019.

NASCIMENTO, B. F. do; WADA, E. K; RODRIGUES, V. B. **Sustentabilidade na hotelaria.** *Turismo & Sociedade* (ISSN: 1983-5442). Curitiba, v. 10, n. 1, p. 1-22, janeiro-abril, 2017.

NEVES, J. A. B.. **Modelo de equações estruturais: uma introdução aplicada.** ENAP – Escola Nacional de Administração Pública. Coleção Metodologias de Pesquisa. Brasília, 2018.

NIEHOFF, E., PETERSDOTTER, L., FREUND, P. A.. **International sojourn experience and personality development: Selection and socialization effects of studying abroad and the Big Five.** *Personality and Individual Differences*, v. 112, p. 55–61. 2017.

NOGUEIRA., J. R., SIQUEIRA, R. B., LUNA, C. F.. Taxation, Inequality and the Illusion of the Social Contract in Brazil. **Revista Pesquisa & Debate.** São Paulo. Vol. 26. Número 2 (48). pp. 190 – 209, set 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/rpe/article/view/23041/17604>>. Acessado em novembro de 2019.

NUNAN, P..**An exploration of the long term effects of students exchange experiences.** University of Melbourne. Australian International Education Conference – [www.idp.com/aiec](http://www.idp.com/aiec). 2006. Disponível em: <[http://aiec.idp.com/uploads/pdf/Nunan%20\(Paper\)%20Thurs%200900%20MR5.pdf](http://aiec.idp.com/uploads/pdf/Nunan%20(Paper)%20Thurs%200900%20MR5.pdf)>. Último acesso em 08 setembro de 2019;

OSTROM, E. **Governing the Commons: the evolution of institutions for collective action.** New York, USA, Cambridge University Press, 1990. Disponível em: <[https://wtf.tw/ref/ostrom\\_1990.pdf](https://wtf.tw/ref/ostrom_1990.pdf)>. Acessado em novembro de 2019.

PAN, J.-Y., WONG, D. F. K., e YE, S.. **Post-migration Growth Scale for Chinese International Students: Development and Validation.** Research Paper. Springer Science+Business Media Dordrecht 2012. Publicação *online*: 22 de novembro 2012. *J Happiness Stud* 14:1639–1655, 2013.

PAN, J.-Y., WONG, D. F. K., e YE, S.. Post-migration Growth Scale for Chinese International Students: Development and Validation. **Journal of Happiness Studies**, 14(6), 1639–1655, doi:10.1007/s10902-012-9401-z, 2012.

PANOSSO NETTO, A. **O que é turismo.** São Paulo: Brasiliense, 2010.

PANOSSO NETO e NECHAR, C.. **Epistemologia do turismo: escolas teóricas e proposta crítica.** *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo.* São Paulo, 8(1), pp.120-144, jan./mar. 2014.

PAPAGEORGIOU, C. e PEREZ-SEBASTIAN, F. Dynamics in a non-scale R&D growth model with human capital: explaining the Japanese and South Korean development experiences, **Journal of Economic Dynamics and Control**, 30, 901–30, 2006.

PARAS, A., CARIGNAN, M., BRENNER, A., HARDEY, J., MALMGREN, J., E RATHBURN, M. **Understanding How Program Factors Influence Intercultural Learning in Study Abroad: The Benefits of Mixed-Method Analysis**. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. XXXI, Issue 1, p. 22-45. April 2019.

PÉREZ, X. P.. **Turismo Cultural. Uma visão antropológica**. Asociación Canaria de Antropología y PASOS, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural - ACA y PASOS, RTPC. Tenerife, Espanha, 2009.

PETERSDOTTER, L., NIEHOFF, E., FREUND, P. A.. **International experience makes a difference: Effects of studying abroad on students' self-efficacy**. *Personality and Individual Differences*, v.107, p. 174–178, 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Programa Ganhe o Mundo**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=348>> Último acesso em: 06 setembro de 2019, 2019a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Programa Ganhe o Mundo**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=4582>> Último acesso em: 06 setembro de 2019, 2019b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Programa Ganhe o Mundo**. Edital, 2019. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17348/01%20EDITAL.pdf>>. 2019. Acessado em 11 de setembro de 2019, 2019c.

PODSAKOFF, P.M., MACKENZIE, S.B., LEE, J. and PODSAKOFF, N.P. ‘Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies’, **Journal of Applied Psychology**, Vol. 88, No. 5, pp.879–903, 2003.

PRESBITERO, A. **Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation**. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 53 p. 28–38, 2016.

REISINGER, Y.. **Conclusion**. In: **Transformational Tourism: Tourist Perspectives**. CAB International, 2013.

\_\_\_\_\_. **Connection between Travel, Tourism and Transformation**. In: **Transformational Tourism: Tourist Perspectives**. CAB International, 2013,

RICE, S., GILLIS, S., LEAHY, M., POLESEL, J.. **Career development: Defining and measuring quality**. Centre for Vocational and Educational Policy University of Melbourne e

NSW Government – Education & Communities – Public School NSW Melbourne, fevereiro de 2015;

ROMER, Paul M.. Increasing Returns and Long-Run Growth. **Journal of Political Economy**, Vol. 94, Nº 5, Oct-1986, 1002-1037. The University of Chicago Press, 1986.

\_\_\_\_\_. Endogenous Technological Change. **Journal of Political Economy**, 98, Nº 5, pp. S71-S102, 1990.

RYAN, C., E GLENDON, I. **Application of Leisure Motivation Scale to Tourism**. Annals of Tourism Research, 25, 169-184, 1998.

SCHULTZ, Theodore W. Investment In Human Capital. **The American Economic Review**. Volume Li March 1961 Number One, 1961.

SEABRA, C., VICENTE, M., SILVA, C. e ABRANTES, J. L.. (2011). Motivation and involvement in international tourism. **International Journal of Multidisciplinary in Business and Science**, vol. 2, nº 2, p. 26-33,. Disponível em: <<https://hrcak.srce.hr/file/195737>>. Acessos em novembro de 2019.

SHERER, M., MADDUX, J. E.. The Self-Efficacy Scale: Construction And Validation. **Psychological Reports**, 51., 663-671, 1982.

SANTOS, C. H. **Introdução. Tributação e Equidade: Uma Contribuição para o debate brasileiro**. In **Tributação e Equidade no Brasil. Um registro da reflexão do IPEA no biênio 2008-2009**. Org. CASTRO, J. A. de, SANTOS, C. H. M. dos, RIBEIRO, J. A. C.. IPEA, Brasília, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3273/2/livro\\_tributacaoequidbrasil.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3273/2/livro_tributacaoequidbrasil.pdf)>. Acessado em novembro de 2019.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SEABRA, C., VICENTE, M., SILVA, C. e ABRANTES, J. L.. **Motivation and involvement in international tourism**. International Journal of Multidisciplinary in Business and Science, vol. 2, nº 2, p. 26-33, 2011. Disponível em: <<https://hrcak.srce.hr/file/195737>>. Acessos em novembro de 2019.

SEVERO, E. A., GUIMARÃES, J. C. F., DORION, E.C. H. Cleaner production, social responsibility and eco-innovation: Generations' perception for a sustainable future. **Journal of Cleaner Production**. 186, p. 91-103, 2018.

SHERER, M., MADDUX, J. E.. **The Self-Efficacy Scale: Construction And Validation**. Psychological Reports, 51., 663-671, 1982.

SMITH, R. A., KHAWAJA, N. G. **A review of the acculturation experiences of international students.** *International Journal of Intercultural Relations*, v. 35, p. 699–713, 2011.

SOLOW, Robert M.. A Contribution to the Theory of Economic Growth. **The Quarterly Journal of Economics**, Volume 70, Issue 1, Pages 65–94, <https://doi-org.ez16.periodicos.capes.gov.br/10.2307/1884513>, 1956.

STAUVERMANN, Peter Josef, e KUMAR, Ronald Ravinesh. Productivity growth and income in the tourism sector: Role of tourism demand and human capital investment. **Tourism Management** 61 (2017) 426-433, 2017.

SOULARD, J., MCGEHEE, N. G., & STERN, M.. **Transformative tourism organizations and glocalization.** *Annals of Tourism Research*, v. 76, p. 91–104. doi:10.1016/j.annals.2019.03.007, 2019.

TRIBE; J.. **The Indiscipline of Tourism.** Buckinghamshire College, UK, 1997. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/42551984.pdf>. Acessado em novembro de 2019.

TRIBE; J.; LIBURDB, J.. **The tourism knowledge system.** *Annals of Tourism Research*, v. 57, mar, p. 44-61, 2016.

UNESCO. **Education: Outbound internationally mobile students by host region.** Disponível em: <<http://data.uis.unesco.org/>>. Acessado em novembro de 2019. 2017a.

\_\_\_\_\_. **Global Flow of Tertiary-Level Students** Disponível em: <<http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutmenu>>. Acessado em novembro de 2019. 2017b.

UNWTO. World Tourism Organization. **UNWTO Tourism Definitions**, UNWTO, Madrid, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18111/9789284420858>. Disponível em: <<https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284420858>>. Acessado em novembro de 2019.

UNWTO e IT (United Nation’s World Tourism Organization e the Institute for Tourism, de Zagreb, Croatia). **Global Report on the Transformative Power of Tourism: a paradigm shift towards a more responsible traveller.** Affiliate Members Report: Volume fourteen, 2016. Disponível no endereço eletrônico: [http://cf.cdn.unwto.org/sites/all/files/pdf/global\\_report\\_transformative\\_power\\_tourism\\_v5.compressed\\_2.pdf](http://cf.cdn.unwto.org/sites/all/files/pdf/global_report_transformative_power_tourism_v5.compressed_2.pdf). Último acesso em 17 novembro de 2019.

VAINER, C. B.. **Pátria, empresa e mercadoria: Notas sobre a estratégia discursiva do Planejamento Estratégico Urbano.** In: ARANTES, O., C. VAINER, C., MARICATO, E.. *A cidade do pensamento único: Desmanchando consensos.* Editora Vozes: Petrópolis, 2002.

VERGARA, S. C.. **Métodos de pesquisa em administração.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VIDOTTO, J. D. F., FERENHOF, H. A., SELIG, P. M. e BASTOS, R. C.. A human capital measurement scale. **Journal of Intellectual Capital** Vol. 18 No. 2, pp. 316-329, 2017.

VILHJÁLMSDÓTTIR, G.. **Occupational thinking and its relation to school dropout.** *Journal of Career Development*. 37(4) 677-691, 2010.

WILLIAMS, GEOFFREY C., e EDWARD L. DECI.. Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. **Journal of Personality and Social Psychology**, 70, 767-779, 1996. Disponível em: <<https://selfdeterminationtheory.org/perceived-competence-scales/>>. doi:10.1037/0022-3514.70.4.767, Último acesso em 12 de agosto de 2020.

WOOLDRIDGE, J. M. **Introdução à Econometria. Uma abordagem moderna.** Tradução da 4ª edição norte-americana. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

XAVIER, A. C., LOPES, P. A. DE O., VILHENA, T. L. L., CALVOSA, M. V. D.. **Desenvolvimento Pessoal e Profissional de Futuros Gestores:** como a Geração Y encara as competências necessárias para o aumento da empregabilidade e para o sucesso no ambiente profissional. XXXVI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 22 a 26 de setembro de 2012.

YOUNG, Alwyn. Growth without Scale Effects. **Journal of Political Economy**, Vol. 106, Nº 1. February-1998, 41-63, 1998.

ZHANGA, J., GOODSON, P. **Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review.** *International Journal of Intercultural Relations*, 2010.

ZHAO, Y. Lisa, SONG, Michael, Storm, GREGORY L. Founding Team Capabilities and New Venture Performance: The Mediating Role of Strategic Positional Advantages. **Entrepreneurship Theory And Practice**, 1042-2587, Baylor University, 2012.

## 7. APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO



### Sobre Desenvolvimento Pessoal, Educativo e Potencial Profissional

Olá pessoal, tudo bem?

Todo(a)s que cursaram ensino médio na rede pública do Estado de Pernambuco (PE) em pelo menos algum dos anos dos intercâmbios ao exterior pelo Programa Ganhe o Mundo - PGM (de 2012 a 2020), tendo feito ou NÃO o intercâmbio no exterior pelo PGM, e que forem maiores de 18 anos, e que ainda não responderam o questionário, podem participar, respondendo-o uma única vez, e ao final da pesquisa poderão receber um arquivo PDF com as contribuições e DICAS da pesquisa para suas carreiras de estudos e de trabalho!

O questionário foi preparado pelo mestrando Renato Albuquerque ([renatoalbuqrg@hotmail.com](mailto:renatoalbuqrg@hotmail.com), ou [renato.albuquerque2@ufpe.br](mailto:renato.albuquerque2@ufpe.br)), do Programa de Pós-graduação em Hotelaria e Turismo - PPHTur - da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sob orientação dos Profs. e Drs. Sérgio Rodrigues Leal ([sergio.rleal@ufpe.br](mailto:sergio.rleal@ufpe.br)) e Júlio César Ferro de Guimarães ([julio.cfguimaraes@ufpe.br](mailto:julio.cfguimaraes@ufpe.br)), e busca identificar: 1) se o o ensino médio na rede pública de PE, no período em que houve o PGM (de 2012 a 2020), mesmo para quem não participou do PGM, de alguma forma e em que medida contribuiu, ou não, para o desenvolvimento pessoal, educacional e do potencial profissional do estudante; e 2) que novas oportunidades podem ser oferecidas.

As perguntas são BEM SIMPLES, não tomam muito tempo, não havendo respostas certas ou erradas e nem melhores ou piores, e NÃO haverá, nos resultados apresentados pela pesquisa, qualquer identificação dos respondentes e muito menos destes em associação com suas respostas, sendo os dados, portanto, tratados em conjunto, de forma estatística e com preservação total da privacidade de todos os respondentes. Pedimos apenas a atenção para fornecer respostas sinceras, para evitar distorções nos resultados, conclusões e DICAS que pesquisa pretende trazer, até porque estas se destinam inclusive a vocês mesmo(a)s! Agradecemos pela participação e vamos ao Questionário!

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

## Seção 2 de 13

Maior ou menor de 18 anos?



Descrição (opcional)

Você é maior ou menor de 18 anos? \*

- Maior de idade (possui 18 anos ou mais)
- Tenho menos de 18 anos

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

## Seção 3 de 13

Cursou o ensino médio na rede pública de ensino do Estado de Pernambuco em pelo menos algum dos anos de 2012 a 2020?



Descrição (opcional)

Você cursou o ENSINO MÉDIO em alguma escola da rede PÚBLICA de ensino do Estado de Pernambuco, pelo menos em algum dos anos de 2012 a 2020?


 Múltipla escolha
 Sim

Continuar para a próxima seção

 Não

Ir para a seção 13 (Obrigado pela part...lguuma resposta!!!)

Obrigatória 

Após a seção 3 Continuar para a próxima seção

## Seção 4 de 13

Ensino médio



Descrição (opcional)

Em que ano você terminou o ensino médio (se já terminou)? \*

- Não terminei ainda o ensino médio
- Terminei em 2021
- Terminei em 2020
- Terminei em 2019
- Terminei em 2018
- Terminei em 2017
- Terminei em 2016
- Terminei em 2015
- Terminei em 2014
- Terminei em 2013
- Terminei em 2012
- Terminei em ano anterior a 2012.

Qual o nome da escola em que fez o ensino médio (se foi em mais de uma, informar a última)? \*

Texto de resposta curta

Qual o município da sua escola? \*

Texto de resposta curta

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

#### Seção 5 de 13

Dados básicos



Descrição (opcional)

Em que ano você nasceu? (as respostas úteis são as de ano válido, como por exemplo: 1982; 1988; 1995; 1999; 2000; 2002; etc). \*

Texto de resposta curta

Em que mês você nasceu? \*

- janeiro
- fevereiro
- março
- abril
- maio
- junho
- julho
- agosto
- setembro
- outubro
- novembro
- dezembro

Em que dia você nasceu? (Opcional responder)

01

02

03

04

05

06

07

08

09

10

11

12

13

14

15

16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

Você é do gênero? \*

 Feminino Masculino Prefiro não identificar ou não identificar com nenhuma das opções anteriores

Qual o seu nível de escolaridade atualmente? \*

- nível médio incompleto
- nível médio completo
- curso técnico ou profissionalizante incompleto
- curso técnico ou profissionalizante completo
- superior incompleto
- superior completo
- pós-graduação especialização incompleta
- pós-graduação especialização completa
- mestrado incompleto
- mestrado completo
- doutorado incompleto
- doutorado completo

Fez algum estágio (de curso de técnico ou de curso superior)? \*

Não

Sim

JÁ TRABALHOU (em algum tipo de profissão, trabalho, emprego, cargo ou função, não importando se com carteira assinada, se sem carteira assinada, se como servidor público, se em cargo em comissão ou se em função gratificada) ? \*

Obs.: Não tem problema se nunca trabalhou. O importante é a resposta refletir a realidade. Não haverá identificação ou diferenciação individual de nenhum respondente.

Não, nunca trabalhei

Sim, já trabalhei

Após a seção 5 Continuar para a próxima seção

Seção 6 de 13

Experiências de trabalho



Descrição (opcional)

ATUALMENTE, também está trabalhando? \*

Obs.: Se além do seu vínculo de trabalho atual, seja esse SEM carteira de trabalho assinada, ou COM carteira de trabalho ou COMO servidor público concursado, você ainda tem alguma função gratificada ou algum cargo em comissão, assinalar a abaixo a opção que contempla sua situação.

- Não estou trabalhando ATUALMENTE
- Sim, ATUALMENTE trabalho SEM carteira de trabalho, COMO trabalhador autônomo (ex: vendas, aplicati...
- Sim, ATUALMENTE trabalho em emprego SEM carteira de trabalho assinada
- Sim, ATUALMENTE trabalho em SEM carteira assinada, mas COM função gratificada
- Sim, ATUALMENTE trabalho SEM carteira assinada, mas EM cargo comissionado
- Sim, ATUALMENTE trabalho em emprego COM carteira de trabalho assinada
- Sim, ATUALMENTE trabalho COM carteira de trabalho assinada e COM função gratificada
- Sim, ATUALMENTE trabalho COM carteira de trabalho assinada e EM cargo comissionado
- Sim, ATUALMENTE trabalho COMO servidor público concursado
- Sim, ATUALMENTE trabalho COMO servidor público e COM função gratificada
- Sim, ATUALMENTE trabalho COMO servidor público concursado e EM cargo comissionado
- Sim, ATUALMENTE trabalho COMO empresário

QUANTOS empregos, profissões, cargos, funções ou trabalhos de naturezas DIFERENTES, ou mesmo que iguais que tenham sido com empregadores DIFERENTES, você já exerceu até hoje? \*

(Exs: se uma pessoa tiver trabalhado um tempo, digamos, como enfermeiro(a) e depois como médico(a), devem ser contabilizados 2 trabalhos ou profissões distinto(a)s. Semelhantemente, se uma pessoa é, digamos, enfermeiro(a) de profissão, e já exerceu esse trabalho e profissão tanto no Hospital "X" como no Hospital "Y", também deve-se contabilizar 2 empregos ou trabalhos distintos, para fins dessa pergunta, já que foram 2 vínculos de emprego distintos, com 2 empregadores distintos).

- Já exerci / tive, até hoje, um total de 01 (um) emprego, trabalho, profissão ou cargo de trabalho
- Exerci / tive, até hoje, um total de 02 (dois) empregos, trabalhos, profissões e/ou cargos de trabalho disti...
- Exerci / tive, até hoje, um total de 03 (três) empregos, trabalhos, profissões e/ou cargos de trabalho disti...
- Exerci / tive, até hoje, um total de 04 (quatro) empregos, trabalhos, profissões e/ou cargos de trabalho di...
- Exerci / tive, até hoje, um total de mais de 04 (mais de quatro) empregos, trabalhos, profissões e/ou carg...

QUAIS os tipos de vínculos de trabalho ou emprego que você já teve até hoje? (Obs.: você PODE RESPONDER QUANTAS RESPOSTAS SE APLICAREM AO SEU CASO, PODENDO ASSINALAR UMA, VÁRIAS OU ATÉ TODAS as respostas abaixo. O que importa é que a(s) resposta(s) reflita(m) a sua realidade. Além disso, ressaltamos que não haverá identificação individual de nenhum respondente) \*

PODE ESCOLHER MAIS DE UMA RESPOSTA, ATÉ TODAS PODEM SER MARCADAS, SE FOR O SEU CASO!!!

- Já trabalhei SEM carteira de trabalho (como prestador de serviço autônomo ou empregado sem carteira)
- Já trabalhei COM carteira de trabalho
- Já trabalhei COMO servidor público concursado
- Já trabalhei EM função gratificada
- Já trabalhei EM cargo comissionado
- Já trabalhei COMO empresário informal
- Já trabalhei COMO empresário formal

Dê PELO MENOS UM exemplo de trabalho, emprego, cargo ou profissão que você já exerceu. \*

Se já exerceu mais de um trabalho, descreva PELO MENOS o atual ou o mais recente em primeiro lugar, se desejar pode descrever também, na sequência, outro(s) até no máximo 4 distintos, que já exerceu, em sendo o caso.

Por exemplo, você pode ter trabalhado, digamos, como um dos seguintes, ou qualquer outro trabalho: vendedor(a), técnico(a) em enfermagem, enfermeira(o), assistente social, médica(o), nutricionista, atendente de loja, professor(a), turismólogo(a), educador(a), agente de viagens, secretária(o), motorista, motorista de aplicativo, entregador(a) de aplicativo, auxiliar de escritório, técnico(a) em edificações, comerciante, gerente de loja, caixa de loja, engenheiro(a), veterinário(a), vigilante, marceneiro, musicista, agricultor(a), advogado(a), atendente de telemarketing, auxiliar de contador, contador(a), agente administrativo, algum cargo comissionado (exs: diretor(a), coordenador(a), supervisor(a) etc), como empresário(a) formal ou informal, entre outros. Esses são apenas exemplos. Descreva pelo menos uma atividade de trabalho que exerceu e até no máximo 4, conforme seja o seu caso.

Texto de resposta curta

Após a seção 6 Continuar para a próxima seção

#### Seção 7 de 13

Fez intercâmbio pelo Programa Ganhe o Mundo - PGM?



Descrição (opcional)

Durante o seu ensino médio na rede pública de ensino em Pernambuco, você participou de algum intercâmbio estudantil noutro país através do Programa Ganhe o Mundo - PGM? \*

Não

Sim

Após a seção 7 Continuar para a próxima seção

#### Seção 8 de 13

Ano e local do intercâmbio estudantil através do Programa Ganhe o Mundo - PGM.



Descrição (opcional)

Em que ANO você FEZ O INTERCÂMBIO em outro país pelo Programa Ganhe o Mundo - PGM? \*

- 2020
- 2019
- 2018
- 2017
- 2016
- 2015
- 2014
- 2013
- 2012
- Outros...

Em que CIDADE e PAÍS você fez o intercâmbio pelo Programa Ganhe o Mundo - PGM? (Exs: Santiago, Chile; Valladolid, Espanha; Sydney, Austrália; Córdoba, Argentina; Dallas, E.U.A., etc) (se não lembrar dos nomes exatos, pode escrever como lembrar, mesmo com os erros, sem problema!)

Texto de resposta curta:











Após a seção 9 Ir para a seção 11 (Parabéns!!! Você c... e profissional. )

**Seção 10 de 13**

Parte final do questionário. Aqui você vai escolher o quanto discorda ou concorda de cada afirmação abaixo, entre as opções: (1) - "Discordo totalmente"; (2) - "Discordo parcialmente"; (3) - "Não discordo nem concordo (neuro ou intermediário)"; (4) - "Concordo parcialmente"; ou (5) - "Concordo totalmente". Para essa resposta, pense o quanto você discorda ou concorda que as experiências de estudos e aprendizado em geral, vividas e vivenciadas por você durante o ensino médio, de alguma forma podem ter influenciado ou contribuído para as situações descritas nas afirmações abaixo, quando aplicadas tanto ao período do próprio ensino médio como ao período seguinte ao término das experiências vividas no ensino médio?

Descrição (opcional)

1. Me tornei mais maduro nos meus relacionamentos pessoais. \*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

(...)

seguem exatamente as mesmas perguntas que foram feitas para os participantes do PGM, mas agora para os não participantes, conforme o enunciado acima, até que vem a seção 11 de 13, abaixo.

## Seção 11 de 13

Parabéns!!! Você chegou ao final. Disponibilizaremos aos respondentes, que queiram receber, um arquivo PDF com as contribuições e DICAS da pesquisa para as carreira de estudos e profissional.



Descrição (opcional)

Deseja receber o arquivo PDF com as contribuições e DICAS da pesquisa para sua carreira de estudos e profissional, SEM ter que pagar NADA por isso?

Sim

Não

Após a seção 11 Continuar para a próxima seção

## Seção 12 de 13

Quer receber, ao final da pesquisa, o arquivo PDF com as suas contribuições sobre desenvolvimento pessoal, educacional e profissional?



Descrição (opcional)

Deixe seu e-mail, escrevendo-o corretamente abaixo. \*

Como você optou por receber o arquivo PDF com DICAS e contribuições da pesquisa, precisaremos que deixe seu e-mail para que possamos enviar o arquivo PDF com as DICAS da pesquisa, e para que, junto com a informação dos 5 últimos dígitos do seu CPF, seja possível confirmar que os respondentes efetivamente fazem parte do público-alvo e que só responderam o questionário uma única vez.

Texto de resposta curta

Informe os 5 últimos dígitos do seu CPF (Observar que enquanto o CPF completo tem um formato do tipo XXX.XXX.YYY-YY, e tem 11 dígitos, você precisa informar apenas apenas os 5 últimos dígitos do CPF, no formato YYYYY, já SEM o hífen e SEM qualquer pontuação). \*

Texto de resposta curta

Após a seção 12 Continuar para a próxima seção

### Seção 13 de 13

Obrigado pela participação!!! Envie seu formulário ou volte se desejar revisar, corrigir ou alterar alguma resposta!!!



Descrição (opcional)

## **8. APÊNDICE B – QUESTÕES APLICADAS EM ENTREVISTA A PARTICIPANTES DO PGM**

Algumas questões levadas aos estudantes participantes do PGM em entrevista, de uma forma mais aberta, foram no sentido de que, como mote inicial, esclarecessem:

1. Que contribuições, positivas ou negativas, se houve, o intercâmbio por meio do Programa Ganhe o Mundo trouxe para o seu desenvolvimento como pessoa?
2. Que contribuições, positivas ou negativas, se houve, o intercâmbio por meio do Programa Ganhe o Mundo trouxe para o seu crescimento educacional?
3. Que contribuições, positivas ou negativas, se houve, o intercâmbio por meio do Programa Ganhe o Mundo trouxe para sua carreira profissional?
4. Que outros pontos positivos ou negativos você enxerga no Programa Ganhe o Mundo e que, se for o caso, gostaria de acrescentar?
5. Você teria alguma(s) sugestão(ões) para a melhora, em qualquer aspecto, do Programa Ganhe o Mundo?

## **9. APÊNDICE C – QUESTÕES APLICADAS EM ENTREVISTA A NÃO PARTICIPANTES DO PGM**

Algumas questões levadas aos estudantes NÃO participantes do PGM em entrevista, de uma forma mais aberta, foram no sentido de que, como mote inicial, esclarecessem:

1. Você conhece alguém que participou do Programa Ganhe o Mundo – PGM?
2. Na sua escola alguém participou do PGM?
3. Você gostaria de ter participado do PGM?
4. Você acha justa a seleção do PGM?
5. Você teria alguma(s) sugestão(ões) para a melhora, em qualquer aspecto, do Programa Ganhe o Mundo e da sua seleção?