

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

MARIA CLÁUDIA FOGAÇA BIDO

**CIÊNCIA COM FRONTEIRAS:
A mobilidade acadêmica e seus impactos**

**São Leopoldo
2015**

Maria Cláudia Fogaça Bido

CIÊNCIA COM FRONTEIRAS:

A mobilidade acadêmica e seus impactos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2015

CIP – Catalogação na Publicação

B585c Bido, Maria Cláudia Fogaça
Ciência com Fronteiras : a mobilidade acadêmica e seus impactos /
Maria Cláudia Fogaça Bido. – 2015.
134 f.
Orientador: Maria Isabel da Cunha.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio do Sinos,
Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, BR-
RS, 2015.
1. Internacionalização do Ensino Superior. 2. Mobilidade
Acadêmica. 3. Gestão Educacional. 4. Educação. I. Cunha, Maria
Isabel da, orient. II. Título.
CDU 37
CDD 370

Bibliotecária responsável: Michele Medeiros CRB10/1575

Maria Cláudia Fogaça Bido

CIÊNCIA COM FRONTEIRAS:

A mobilidade acadêmica e seus impactos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em: 22 de outubro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

Profª Drª Mari Forster – UNISINOS

Profª Drª Flávia Valladão Thiesen –PUC/RS

Agradeço à minha família, que sempre me apoiou, em especial à minha filha, Giordana, meu marido, Vitor, minha mãe, Maria Olinda, e às minhas irmãs, Sandra e Patrícia. Obrigado pela paciência na minha ausência e parceria nos meus projetos de vida. Sem vocês, isso tudo não teria sentido.

AGRADECIMENTOS

Aos abnegados professores, expresso meus sinceros agradecimentos, com o compromisso de sempre honrar a educação e a categoria. À minha orientadora, meu eterno respeito e gratidão por ser um grande exemplo de profissionalismo e acolhimento. Com o empenho de um trabalhador árduo, aliado à delicadeza de mulher, sabe abrigar a todos indiscriminadamente, respeitando as referências pessoais, interesses e características de cada um, de forma valorativa, elevando cada um de seus pupilos a novos patamares.

“[...] Deixamos algo de nós para trás ao deixarmos um lugar e permanecemos lá apesar de termos partido. E há coisas em nós que só reencontramos lá voltando. Viajamos ao encontro de nós ao irmos a um lugar onde vivemos uma parte da vida, por muito breve que ela tenha sido [...]. (UM TREM..., 2013).

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o discurso da internacionalização como um referente da qualidade da educação superior no Brasil, a exemplo de alguns nações tais como: Estados Unidos, Reino Unido e Austrália. Para tal, tomou o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) como uma experiência inédita no contexto das políticas nacionais. O referido Programa, lançado em dezembro de 2011, representa um marco na história da mobilidade acadêmica no Brasil, disponibilizando bolsas de estudo no exterior que priorizam os estudantes de graduação. O montante de recursos públicos alocados sustentou o interesse de contribuir para o acompanhamento e avaliação da proposta, visando melhor instrumentalizar as IES na preparação dos candidatos e aproveitamento coletivo da experiência. Nessa perspectiva foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, ouvindo, através de entrevista semiestruturadas, gestores de quatro universidades do sul do país, envolvidos com o Programa. Também participaram da empiria 58 estudantes em mobilidade em diferentes países, após retornarem ao Brasil. Os seus depoimentos foram coletados, primeiramente, através de questionário *on line*, com perguntas abertas. Num segundo momento alguns aprofundaram as questões através de entrevista individual. Os aportes teóricos de Jane Knight (2005), Boaventura de Sousa Santos (1997, 2013, 2014), Marília Morosini (2006), Philip Altbach (2001, 2002.) e outros contribuíram para as compreensões conceituais e interpretação dos dados. Para esta tarefa foram utilizados os referentes da Análise de Conteúdo, a partir de Bardin (1977). Os dados indicaram que o Programa foi implantado sem alinhamento prévio com as Instituições, o que levou a dificuldades estruturais para sua implantação. A cada Edital, as ações forma sendo aprimoradas. Os gestores consideram importante o CsF e reafirmam a disposição de suas Instituições de participarem das próximas etapas. Embora ainda sejam incipientes as ações relativas à potencialização coletiva do vivido pelos estudantes, tais como o aproveitamento acadêmico da mobilidade estudantil, alguns benefícios, porém, podem ser identificados em nível institucional. Mudanças significativas na dinâmica das equipes de Relações Internacionais e de Mobilidade Acadêmica já são percebidas. Para os estudantes a oportunidade foi, em geral, muito positiva e as aprendizagens foram analisadas a partir de uma categorização que levou em conta os ganhos acadêmicos e pessoais. Ampliaram a visão de mundo e aperfeiçoaram as competências linguísticas e interculturais que, na visão dos alunos, são de grande valia no mundo globalizado. Ressentem-se de maior estrutura na preparação prévia à viagem e melhor aproveitamento das experiências vividas, ao retornarem para a universidade de origem. O estudo, entretanto, evidenciou uma avaliação positiva da internacionalização como um fator que qualifica a educação superior, tanto de parte dos gestores como dos estudantes. Os achados tem a intenção de contribuir com as IES, de forma a aperfeiçoar a gestão do Programa e potencializar os resultados numa dimensão coletiva e de impacto social.

Palavras-chave: Ciência Sem Fronteiras. Mobilidade acadêmica. Graduação. Internacionalização

ABSTRACT

This study had the objective of analyzing the discourse of internationalization as a referent of quality in higher education in Brazil and as an example of what happens in other nations such as the United States, United Kingdom and Australia. For this reason, it took Science without Borders Program (SwB) as an unprecedented experience in the context of national policies. The mentioned Program, launched on December 2011, represents a milestone in academic mobility in Brazil, providing scholarships abroad which prioritize undergraduated students. The amount of public funding allocated contributed to the follow-up and assessment of the Program, aiming at offering tools for higher education institutions (HEIs) in the preparation of candidates, as well as in the collective use of the experience abroad. Under this perspective, a qualitative research was developed, by listening to coordinators of four Southern Brazilian universities, through semi-structured interviews. Also 58 students who had already had the above mentioned academic mobility experience in a varied number of countries represented the empirical side of this study. Firstly, their testimonies were collected through *online* questionnaire with open and closed-ended questions. After that, some of them were interviewed in order to deepen those answers. The theoretical contribution were obtained from Jane Knight (2005), Boaventura de Sousa Santos (1997, 2013, 2014), Marilia Morosini (2006), Philip Altbach (2001, 2002) and others, who helped with the conceptual understandings as well as with interpreting data. In order to fulfill this task, Bardin's Content Analysis (1977) was used as a reference. Data collection showed that the Program was established with no previous alignment with higher education institutions, what led to structural difficulties in its implementation. For each edict, some actions had to be taken to make it better. The interviewed coordinators consider SwB important and re-state their readiness to take part of the Program in their following phase. Although there are few actions towards the empowerment of the experience collectively, such as the validation of credits after academic mobility, some benefits can be identified in institutional level, with significant changes in the dynamics of International Relations and Academic Mobility teams. For the students, the opportunity, in general, was positive and their learning was analyzed through a categorization that took academic outcomes for granted as well as personal ones. The former scholars widened their world's perspectives and improved their linguistic and intercultural skills, what under their point of view, are really worthy in the globalized world. Students state having suffered lack of support from Brazilian higher education institutions in their preparation phase for the experience abroad, as well as opportunities to share it when back to Brazil. This study, however, highlighted a positive assessment of the phenomenon of internationalization, as a factor that qualifies higher education under coordinators' point of view as much as from students. The findings have the intention of contributing with HEIs in a way that the results of the Program are empowered in a collective dimension and also with social impact.

Key-words: Science without Borders. Academic mobility. Undergraduation. Internationalization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de bolsas concedidas pelo CsF por período.....	131
Tabela 2 -Número de bolsas concedidas pelos CsF por nível de ensino.....	131
Tabela 3 - Principais áreas de conhecimento contempladas com bolsas do CsF (5 primeiros)	131
Tabela 4 - Nível de satisfação dos ex-bolsistas do CsF	132
Tabela 5 - Nível de satisfação dos coordenadores do CsF das IES de origem.....	132

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pedagogia
BRACOL	Programa de Intercâmbio Estudantil Brasil-Colômbia
BRAMEX	Programa de Intercâmbio Estudantil Brasil-México
BRIC	Brasil, Rússia, Índia e China
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Programa Ciência sem Fronteiras
EF.EPI	English First. Índice de Proficiência em Inglês
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
FCE	First Certificate in English
FGV/Decision	Fundação Getúlio Vargas/Faculdades :Decision
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IELTS	International English Language Testing System
IES	Instituições de ensino superior
IIE	Institute of International Education
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISCE	International School Consultancy Group
IsF	Inglês sem Fronteiras
MEC	Ministério da Educação
MEO	My English on Line
NUFFIC	Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica
SINEPE/RS	Sindicato das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul
TOEFL IbT	Test of English as a Foreign Language Internet-based
TOEFL ITP	Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program
UNESCO	United Nations, Educational Scientific and Cultural Organization
UNILINGUAS	Instituto de Línguas da Unisinos

SUMÁRIO

DE QUE FORMA ESTE TEMA SE RELACIONA COM A MINHA HISTÓRIA DE VIDA?	12
1 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA	16
1.1 Objetivos	20
2 CONVERSANDO COM O TEMA	22
2.1 Estudos Realizados	22
2.2 A Universidade	25
2.3 A Crise da Universidade	28
3 A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO FENÔMENO GLOBAL.....	32
3.1 Conceitos de Internacionalização.....	34
4 GLOBALIZAÇÃO X COLONIZAÇÃO: CENÁRIOS	39
5 A INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL.....	41
5.1 Perspectivas para Internacionalização “em casa”	43
5.2 O Risco da Mercadorização.....	47
6 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A VALORIZAÇÃO DO QUE É EXTERNO: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS	53
7 A REAÇÃO BRASILEIRA RUMO À INTERNACIONALIZAÇÃO.....	57
7.1 O Programa Ciência sem Fronteiras	57
7.1.1 O Ponto de Partida.....	65
7.1.2 O Programa em Ação.....	67
7.1.3 Potencializando a Experiência: o retorno ao Brasil	71
8 METODOLOGIA	73
9 ESTUDANTES EM MOBILIDADE: O QUE DIZEM OS DADOS?	78
10 O QUE NOS CONTAM OS GESTORES DE MOBILIDADE ACADÊMICA.....	93
11 CONSIDERAÇÕES, CONCLUSÕES E INSTIGAÇÕES	101
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE A - ESTUDOS REALIZADOS.....	114
APÊNDICE B - RESPOSTAS DOS EX-BOLSISTAS ENTREVISTADOS POR CATEGORIA.....	118
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i>	123
APÊNDICE D - ENTREVISTA	126
ANEXO A - DECRETO Nº 7.642, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2011	127

ANEXO B - COMMON EUROPEAN FRAMEWORK.....	130
ANEXO C- TABELAS LEVANTAMENTO PRELIMINAR CAPES E CNPQ CSF	
ETAPA 1	131

DE QUE FORMA ESTE TEMA SE RELACIONA COM A MINHA HISTÓRIA DE VIDA?

Para falar em mim, preciso começar pelo meu nome: Maria Cláudia Kehl Fogaça. Meu sobrenome Kehl foi herdado da minha avó materna, de origem alemã, que se uniu a um afro-descendente de sobrenome Vaz. Ou seja, a diversidade me acompanha desde o berço.

Minha mãe, Maria Olinda, embora quisesse ser jornalista, foi orientada pelos meus avós adotivos a ser professora, profissão considerada adequada às moças, e seguiu carreira até a aposentadoria. Como professora, foi transferida para Bagé, cidade fronteiriça, com fortes hábitos gaúchos. Esta foi, pois, minha primeira vivência em ambiente diverso da região onde nasci e me criei, no Vale dos Sinos, onde os primeiros imigrantes alemães aportaram no Brasil.

Desde a adolescência, sempre estudando em escola pública, meu desejo era fazer intercâmbio para os Estados Unidos, o que, na época, era financeiramente inviável.

Quando tive a oportunidade de escolher o curso superior – pago pela minha avó adotiva – acabei cursando Jornalismo, no qual me graduei em 1987. Paralelamente, estudava inglês na rede Yázigi, porque entendia ser uma oportunidade de ler o mundo e de me expressar de forma global, utilizando a língua universal.

Já formada, trabalhei em TV, rádio, assessoria de imprensa, jornais e revistas. No jornal local, Exclusivo, tive oportunidade de me firmar como repórter especializada em exportação. Sempre em contato com estrangeiros e brasileiros exportadores, estava eu novamente em contexto de diversidade.

Uma herança antecipada me impulsionou a realizar o sonho de adolescente, que era fazer uma viagem para o exterior para estudar inglês e assim o fiz. Parti para Londres em junho de 1992 e voltei em julho de 1993, quando presenciei a oficialização da União Europeia, na Trafalgar Square. Ao término daqueles 13 meses, me determinei a fazer a primeira prova de proficiência em inglês, o First Certificate Exam (FCE), da Cambridge University. Naquele momento, começava a entender o que uma vivência internacional, numa cidade cosmopolita, poderia representar, assim como uma certificação, que é a validação do conhecimento do

idioma em nível internacional, com reconhecimento em vários países, em instituições e no mercado de trabalho.

De volta ao Brasil, fui aconselhada a “dar aulas” de inglês para manter o aprendizado da língua. Então, apesar da timidez e do receio de não corresponder às demandas da profissão, superei o temor e fui tentar um emprego na rede de escolas de inglês onde havia estudado: Yázigi. Atuei na unidade de Novo Hamburgo, de 1994 a 2008, de professora à diretora. Durante este período, as dúvidas e as curiosidades como Orientadora Pedagógica me levaram a buscar capacitação. Por isso, decidi por fazer o curso de Metodologia do Ensino Superior na PUC/RS, de 1997 a 1998. Em 2007, ingressei no MBA em Gestão Educacional, em parceria com o SINEPE/RS e FGV/Decision, visando qualificação para a função administrativa, a qual exercia como diretora da unidade de Campo Bom.

A experiência no exterior tinha sido forte impulsionadora do desejo de orientar alunos para a aprendizagem da língua inglesa, mas também de mostrar-lhes o caráter de inclusão que o conhecimento de um idioma universal proporciona. Entendo ser esta uma possibilidade de leitura de mundo e não uma atitude “elitista”, embora saibamos que o custo de um curso de línguas no Brasil impossibilita acesso à maioria, restringindo-o a poucos. O aspecto “neocolonialista” do uso da língua inglesa segue uma lógica semelhante à do uso da língua portuguesa quando da colonização do nosso Brasil, pois o idioma de origem dos nativos daqui era indígena. Os idiomas nativos podem ter sido quase que totalmente exterminados de forma imposta pela colonização, enquanto hoje, se houver condições de diálogo na língua universal, teremos uma possibilidade maior de “conversar com o mundo”. Defendo o aprendizado do inglês em contexto irrestrito por não nativos de língua inglesa, como nós, brasileiros, porque o contato com o idioma internacional nos dá direito a entendermos o mundo e suas manifestações, podendo praticar o compartilhamento, favorecendo nosso empoderamento como nação e como pessoas.

Em 2010, surgiu a oportunidade de trabalhar no Instituto de Línguas da Unisinos – Unilínguas, onde permaneci até agosto de 2014. Naquele espaço, exercitei de forma intensa o convívio com a diversidade cultural da equipe de professores e alunos, representantes de consulados e embaixadas, assim como de universidades do exterior. A oferta de dez línguas adicionais no Unilínguas permitiu a contratação de docentes estrangeiros de nacionalidades tais como: argentina, uruguaia, chilena, taiwanesa, italiana e coreana. A variedade de sotaques e hábitos

é o que torna rico o dia a dia de quem trabalha com diversidade cultural. Esta experiência me levou a pensar sobre o que acontece na via contrária, quando os brasileiros vão para o exterior. Enfrentarão os mesmos desafios?

Relacionando minha vivência no exterior, que teve um sabor muito especial, com minha experiência profissional, penso que há mudanças pelas quais passam os estudantes em mobilidade, em todos os níveis, as quais podem ser agrupadas em três perspectivas.

A primeira refere-se ao autoconhecimento que, pela possibilidade de reflexão, distante da zona de conforto, induz ao amadurecimento. Acredito que este seja um dos principais sentimentos comuns às pessoas em mobilidade acadêmica, em qualquer idade. Durante a mobilidade acadêmica, conseguimos entender melhor a nós mesmos, vendo com outros olhos, sob outro ângulo e outro prisma nossa família, o trabalho, os estudos, os hábitos e as tradições. Ou seja, é como se estivéssemos nos “enxergando em um espelho de 360º graus”.

O segundo ponto fundamental é a concepção de tempo. Numa vivência internacional, não se pode deixar para amanhã, muito menos para a próxima estação, o que se pode fazer hoje, porque não sabemos se voltaremos naquele local e se as condições serão as mesmas. Assim, até situações cotidianas - como tirar foto na neve - precisam ser feitas na hora, pois a neve pode não cair mais naquele ano, quando o expatriado poderá ter regressado ao seu país. Aprendemos a viver mais intensamente o momento. Certas ou erradas, as decisões precisam ser tomadas de forma mais imediata.

A terceira perspectiva refere-se à capacidade de resolução de problemas em ambiente diferenciado da rotina, o que torna o sujeito mais independente e pró-ativo. Em situação de vivência internacional, somos obrigados a sair da zona de conforto que o cotidiano oferece. Já no país de origem, não precisamos pensar em como agir até mesmo nas pequenas coisas, pois estas se tornam automáticas em nossas vidas. Decidir que caminho tomar para o trabalho ou a faculdade, entre tantos exemplos do dia a dia, não é necessário, pois fazemos, em geral, o mesmo trajeto, que nos dá ganho de tempo e comodidade, sem questionar, enquanto em situação de vivência internacional, até isto tem uma representatividade diferente. São pequenas decisões, exercícios diários, que são significativos para a vida pessoal e profissional. Somadas às macrodecisões, estas pequenas atitudes, aparentemente

insignificantes, geram *stress* inicialmente, mas representam amadurecimento no final.

O desafio, então, está em exercitar formas de interação, visando a uma convivência saudável com os nativos, com pessoas de outras nacionalidades e com brasileiros de diversas localidades. Isso pode ser complexo por não conhecermos profundamente as pessoas com as quais passamos a conviver numa experiência internacional. Não há tempo nem referências para isso. As situações cotidianas nos levam a fazer o que não faríamos em contexto rotineiro no Brasil, como o nível de confiança/desconfiança com desconhecidos, sejam eles brasileiros ou de outras nacionalidades. Tudo e todos podem ser verdadeiras caixinhas de surpresas e a grande aprendizagem é saber lidar com as adversidades. A intensidade das emoções pode ser extremada. O que é ruim pode tornar-se péssimo e o que é bom pode ser ótimo.

Essas são algumas vantagens do indivíduo que teve experiência em mobilidade internacional e acredito que sejam bastante valorizadas no mercado de trabalho e na vida pessoal, nos dias de hoje.

1 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

A referida experiência em instituição de ensino superior, parceira do Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF), fez aflorar em mim identificação e grande interesse em desvendar este projeto brasileiro de mobilidade acadêmica internacional. Acredito no seu poder transformador, que pode significar um *turning point*¹, ou momento de intensa mudança, na vida das pessoas.

O Programa Ciência sem Fronteiras, criado pelo governo federal brasileiro, em dezembro de 2011, apesar de ser bastante recente e carregar a marca da incerteza na sua continuidade, já representa um marco na educação superior, especialmente em nível de graduação. Voltado à mobilidade acadêmica, visa a impulsionar o desenvolvimento científico brasileiro, através da aplicação dos conhecimentos adquiridos no exterior pelos bolsistas, sejam eles estudantes, docentes ou pesquisadores, vinculados ou não a universidades do país.

A proposta de oferecer bolsas de estudos não é inédita, mas o Ciência sem Fronteiras impõe-se numa dimensão nunca antes vista no Brasil e com uma característica até então avessa à tradição vigente: foco na disponibilização da maior parcela de bolsas para o nível de graduação. O que era privilégio de poucos, passa a ser oferecido em massa, se compararmos o momento atual a períodos anteriores vividos pelos próprios brasileiros.

O Programa tem muitos méritos, embora tenha sido instaurado com escassa preparação e planejamento. Os problemas, portanto, foram inevitáveis. Havia questões que precisavam ser observadas e revistas, visando maior êxito na realização das próximas edições. Estas já foram publicadas na mídia e sinalizadas pelos estudantes e coordenadores das instituições de ensino superior (IES), mas a divulgação sobre a condução dos ajustes percebidos vem sendo praticamente pouco visível, distante do esperado, já que se trata de uma política pública. Ou seja, o governo deveria ter registros socializados com a população em geral e prestar contas deste investimento à sociedade, com mais transparência. Certamente, seus efeitos principais dar-se-ão a médio e a longo prazos, pois não serão mensuráveis de forma imediata; contudo, poderia haver indicadores atualizados, discutidos com a sociedade sobre a importância do Programa.

¹ *Turning point* significa momento de virada ou de mudança radical.

Um dos principais entraves percebidos internamente nas Instituições de Ensino Superior (IES), para a operacionalização do Programa, foi a falta de “estoque” de possíveis candidatos, a serem indicados nos futuros editais, a médio e a longo prazos, na etapa anterior à efetiva participação dos bolsistas no Ciência sem Fronteiras. O estudante universitário brasileiro, em geral, não tem proficiência linguística, de acordo com exames internacionais ou com o padrão estabelecido pelas instituições de ensino superior parceiras e/ou nações estrangeiras. Isso se comprova através do estudo publicado por uma das maiores empresas de intercâmbio do mundo, a britânica English First, que divulgou sua quarta edição do Índice de Proficiência em Inglês (EF EPI), em 2014. Neste estudo, 63 países e territórios foram pesquisados, envolvendo 750 mil alunos maiores de 18 anos. O Brasil ficou na 38ª posição. Na América Latina, aparecem a Argentina, na 15ª posição, e o Peru, na 34ª, entre outros, o que pode mostrar o quanto o Brasil está aquém, em termos de capacitação linguística, comparativamente, em relação a nações com menos representatividade política e econômica em âmbito mundial.

O segundo aspecto limitador é a exigência mínima de 600 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), condição que foi instituída ao longo da existência do Programa. Os primeiros bolsistas não precisaram cumprir este pré-requisito. Pressupõe-se que os estudantes brasileiros estejam na faixa de excelência, logo, estão aptos a fazerem parte de programas de mobilidade acadêmica; entretanto, na primeira etapa, muitos dos candidatos não tinham sequer prestado o Exame. A combinação entre o nível linguístico do estudante brasileiro, de classe média, aliado à pontuação exigida no ENEM, então, representou um entrave na seleção de candidatos ao Ciência sem Fronteiras. A oferta de alunos reduziu-se à medida que o volume de adesão foi crescendo e não houve tempo hábil para a preparação de novos candidatos aptos a participarem dos editais seguintes, em 2013, na dimensão necessária do CsF. A pontuação no ENEM representou, assim, a exclusão de muitos interessados. Quis ela evitar o envio de candidatos despreparados, característica apontada pelos bolsistas e coordenadores institucionais, que se manifestaram sobre o Programa.

Estes dois critérios citados geraram controvérsias. O uso de língua adicional em nível internacional favorece as classes mais privilegiadas no Brasil, que são aquelas pessoas que têm poder aquisitivo para desenvolver sua proficiência linguística. Em geral, frequentavam as melhores escolas de ensino básico e

fundamental e cursos de idiomas; têm acesso a viagens e a um fluxo de informação contínuo. São estudantes que costumam frequentar os cursos de graduação mais concorridos no Brasil, como as engenharias, em geral, Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), para citar alguns dos contemplados no Ciência sem Fronteiras.

Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 469) nos alerta para a problemática, mencionando o ingresso de estudantes de classe alta na Universidade de São Paulo, a USP, em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo.

Um estudo recente revelou, por exemplo, que apenas uma rua, a Bela Cintra, localizada na região afluyente dos Jardins, concentra mais ingressantes no vestibular da USP do que 74 bairros periféricos da zona sul. Os bairros da elite de São Paulo, que representam 19,5% da população total do município, respondem por 70,3% dos ingressantes da USP, enquanto os bairros periféricos, que concentram 80,5% da população, ocupam apenas 29,7% das vagas da universidade. (CAPRIGLIONE; MENA, 2004).

Já o aluno oriundo de escola pública de ensino básico e fundamental dificilmente consegue vaga em IES públicas de ponta e, quando isso acontece, está em cursos menos disputados.

Muitos alunos egressos de escolas privadas não realizavam o ENEM até pouco tempo atrás ou o realizavam sem perceberem vantagens. Essa condição vem mudando, por conta da maior adesão das IES ao ENEM como processo seletivo, em detrimento do vestibular. Pode-se inferir, então, que o estabelecimento dos dois principais critérios citados restringe o acesso de muitos, mas, por outro lado, eleva o padrão dos candidatos, levando-se em conta a tarefa da mobilidade acadêmica.

Dentre os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, a adesão ao CsF das universidades públicas federais é discretamente compulsória e, conseqüentemente, o índice de bolsistas oriundos destas é maior, superando os 90%, se considerarmos as três Universidades de cada Estado brasileiro que mais enviaram alunos na primeira etapa do Programa. Com isso, parece ser discutível a forma como os critérios foram estabelecidos, pois limitam o público beneficiário, dificultando o acesso aos menos privilegiados economicamente, da mesma forma que acontece internamente no Brasil, em relação ao acesso às universidades públicas.

É certo que, progressivamente, estão sendo implantadas políticas de democratização do acesso à rede pública do ensino superior no Brasil, envolvendo

políticas de cotas étnicas e de origens de escolarização. É provável que, a médio prazo, haja impacto também nos programas de internacionalização.

Ao analisar os resultados da primeira etapa do Programa, que está em fase de conclusão em 2015, as agências de fomento (CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) poderão realinhar algumas políticas com o propósito social propalado pelo governo federal, na proporção que o Programa merece, em especial, em relação ao investimento que a nação despende.

As instituições de ensino superior poderão, igualmente, fazer melhor gestão coletiva do conhecimento internacional adquirido por seus representantes no exterior, através da valorização coletiva das experiências dos bolsistas, o que, certamente, redundará em consequências positivas para o dia a dia das equipes de Relações Internacionais e/ou Mobilidade Acadêmica e para a nação como um todo, podendo gerar modificações inclusive na prática pedagógica.

O retorno gradativo dos bolsistas ao Brasil precisa ser aproveitado de forma a gerar informações compartilhadas. Ao potencializar as experiências com o Programa, todos os envolvidos saíram ganhando, do estudante às agências CAPES e CNPq. Partindo dessa inquietação, foi possível perguntar:

Como o Programa Ciência Sem Fronteiras vem sendo desenvolvido e que resultados e desafios já são possíveis de identificar com vistas à potencialização das experiências dos estudantes e à qualidade do ensino superior?

Este estudo sobre internacionalização da educação superior, especificamente sobre o Ciência sem Fronteiras, procurou se constituir em significativa contribuição, com foco em prospecção de oportunidades compartilhadas, para que haja benefícios comuns.

Como professora de língua inglesa – profissional que valoriza a interculturalidade –, senti-me desafiada a pesquisar o Programa e seus impactos no dia a dia dos acadêmicos brasileiros que retornam de estudos no exterior, visando a contribuir de alguma forma para a capacitação e o planejamento destes, assim como para um aprendizado coletivo, incluindo os que ainda não tiveram esta possibilidade. Para tanto, propus as seguintes questões de pesquisa:

- a) em relação ao Programa
 - Qual é a proposta/concepção que justifica o Programa como uma política pública no país?

- Quais são as diretrizes que orientam a tomada de decisões em relação às áreas privilegiadas, ao perfil do estudante selecionado e aos países que os recebem?
 - Que expectativas são anunciadas para potencializar a experiência de formação como um processo de internacionalização?
- b) em relação aos estudantes
- Quem são os alunos contemplados? Com que perfil?
 - Que países são mais constantes na escolha/expectativa dos estudantes?
 - Como percebem a importância do domínio da língua adicional na sua seleção e na vivência internacional?
 - Quais as aprendizagens mais significativas?
- c) em relação às instituições universitárias
- De que forma as instituições brasileiras se preparam para o encaminhamento dos seus alunos?
 - Como realizam a seleção dos estudantes e como os preparam para iniciar a experiência no Programa?
 - Como as Instituições de Ensino Superior (IES) potencializam a experiência, no retorno dos estudantes, na perspectiva da qualidade acadêmica?

Compreendo que ocorram, com esse Programa, oportunidades de crescimento para a sociedade como um todo. O Programa Ciência Sem Fronteiras, financiado pelas agências públicas de fomento, como a CAPES e o CNPq, pode significar um projeto de mudança, criado para beneficiar e alavancar a ciência brasileira. Estará cumprindo este propósito? A resposta a estas questões orientou a pesquisa, tendo como referência os relatos dos ex-bolsistas e as práticas de gestão das universidades.

1.1 Objetivos

Mesmo considerando a amplitude do tema, definimos como principais objetivos:

- a) analisar a criação do programa Ciência Sem Fronteiras, características, objetivos, características e abrangência por área e por país-destino;
- b) avaliar os impactos do Programa Ciência Sem Fronteiras nos alunos contemplados;
- c) oferecer subsídios, com base nas respostas dos entrevistados e no estado da arte, que possam ser utilizados em ambientes educacionais, potencializando, assim, as experiências internacionais.

2 CONVERSANDO COM O TEMA

Com o objetivo de entender o tema da Internacionalização na educação e as pesquisas científicas existentes, especificamente sobre o Programa Ciência sem Fronteiras, foram feitas buscas em bibliotecas da região, principalmente *online*.

2.1 Estudos Realizados

Há muito material em inglês (sobre a internacionalização na educação) disponível nas bibliotecas do mundo. No Brasil, no entanto, o tema ainda é pouco explorado. Pela dificuldade de encontrar textos em língua portuguesa, o uso de produções estrangeiras se faz necessário. A escolha de textos em língua inglesa também se deu por ser representativa de países que têm muita experiência na internacionalização da educação, tais como: Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Canadá. Outro aspecto importante refere-se ao ponto de vista de quem recebe estudantes internacionais, essencial tanto para que sirva como subsídio para a preparação das IES brasileiras na mobilidade ²*inbound*, quanto no envio dos brasileiros daqui para o exterior, na via ³*outbound*.

Morosini, em estudo feito entre 2002 e 2003 e finalizado em 2005, percebeu que “a fonte primordial da pesquisa foram periódicos científicos educacionais eletrônicos da Europa e América do Norte”. Entretanto, identificou dois pontos-chave: 1º) o crescimento da produção sobre o tema; 2º) e dois focos-fim: a constituição do conceito de internacionalização, seguida da tendência à busca de estratégias para implantação e melhoria da internacionalização da educação superior.

As buscas, então, foram feitas em bibliotecas virtuais, essencialmente, em periódicos científicos como Revista Brasileira da Educação, na base de dados Web of Science e GEOCAPES, através do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES). Também via internet, no portal específico do Programa Ciência sem Fronteiras, sites da Universidade de Toronto e Boston College, publicações de instituições como: Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, United

² *Inbound* é o termo usado para indicar o ingresso em determinado país.

³ *Outbound* refere-se a quem sai do país.

Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (NUFFIC), Association for Studies in International Education, que edita o *Journal of Studies in International Education*. Buscamos informações nos sites do Institute of International Education (IIE), responsável pelo *placement* (alocação) dos alunos brasileiros nas universidades americanas do Ciência Sem Fronteiras, e no do International School Consultancy Group (ISCG), outra referência em termos de internacionalização.

A etapa de busca de referenciais teóricos foi desenvolvida paralelamente à escrita deste estudo, devido à pouca variedade de material autenticamente brasileiro. Os nomes-referência são: Philip Altbach (EUA), Hans de Wit (Holanda), Jane Knight (Canadá), Boaventura de Sousa Santos (Portugal), acrescidos da brasileira Marília Morosini.

Os principais artigos encontrados, com foco em Internacionalização, são de Philip Altbach, muito citado por outros pesquisadores de diversos países. Ele é autor de uma infinidade de obras, tais como: *Higher education and the WTO. Globalization Run Amok, Perspectives on internationalization higher education* e *Globalization and the university: myths and realities in an unequal world*.

A canadense Jane Knight é autora de vasta produção na área, com destaque para *Crossborder education: programs and providers on the move*, publicado pelo Canadian Bureau for International Education, em 2005, que trata da internacionalização com inúmeros exemplos de instituições e suas iniciativas pelo mundo, apresentando riqueza de detalhes sobre os aspectos que geram este processo.

Também Hans de Wit, entre tantas de suas obras, enfatiza os princípios da internacionalização no artigo: *Rationales for internationalization of higher education*, nas edições de 1998 e 2004.

Vários destes autores produzem textos em conjunto.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos tem refletido sobre os processos de transformação social pelos quais passam a sociedade contemporânea e o sistema mundial; analisa as questões da dependência entre os países do norte e do hemisfério sul. Na obra *Pela mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade*, Santos (2013, p. 440, 441) apresenta argumentos para a crise da universidade pública e defende a necessidade de uma reforma contra-hegemônica, ressaltando os impactos do que chama de transnacionalização universitária.

Também destacamos os artigos: *Os Processos da Globalização*, uma lição de globalização, circulando por fatos históricos, com ênfase no localismo globalizado, globalismo localizado e cosmopolitismo, entre outros; *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*, em que trata do contexto da globalização, como parte de três tensões dialéticas e suas implicações; *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento*, que decorre de uma entrevista dada pelo autor a dois professores brasileiros: Luis Armando Gandin (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Álvaro Moreira Hypólito (Universidade Federal de Pelotas).

Entre os autores brasileiros, salientamos novamente a pesquisadora Marília Costa Morosini (PUC/RS), que possui expressiva produção de artigos, entre estes: *Estado de conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas*. Também Hélgio Trindade, em *Universidade em Perspectiva*, o qual foi referência relevante para entendermos o histórico da existência da universidade em âmbito mundial e nacional, assim como os desafios da contemporaneidade.

José Dias Sobrinho é outro nome de grande importância, principalmente pelas obras: *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais* e *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*. O autor apresenta o tema da globalização relacionado com a produção dos bens imateriais e os valores, como aspectos de transformação da educação superior. Questiona – entre ganhos de sabedoria e efeitos perversos – se as transformações geradas pela globalização diminuirão as desigualdades.

Lucídio Bianchetti contribuiu para a compreensão do Processo de Bolonha (PB) e seus impactos em nível global, tendo o eurocentrismo como pano de fundo. O autor descreve a cronologia dos fatos que levaram à construção do PB, a forma como foi conduzido inicialmente, tendo os reitores como protagonistas, e os encaminhamentos que se seguiram, com os Ministros da Educação dos diferentes países à frente deste processo de dimensões continentais, mas de implicações globais, inclusive para o Brasil.

Outros artigos, teses e dissertações sobre internacionalização foram localizados, muitos deles voltados para o meio empresarial. Entretanto, há algumas publicações específicas sobre internacionalização na educação, entre as quais destacamos:

- a) a tese de Irene Kazumi Miura, da Universidade de São Paulo, intitulada *O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas de conhecimento*. Embora tenha foco na instituição mencionada e nos cursos de Medicina, Engenharia, Economia, Administração e Contabilidade, traz informações bastante minuciosas sobre a realidade da Instituição, com sua característica peculiar de consolidação da internacionalização instaurada. Por outro lado, menciona a necessidade de plano estratégico que dê conta desse processo;
- b) o artigo de Sônia Pereira Laus (Universidade do Estado de Santa Catarina), intitulado *Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior no Brasil*, com o propósito de reforçar a necessidade de organização e processo para que a internacionalização ocorra. A autora atua com mais foco no Mercosul e outros países de língua espanhola. Laus tem forte inserção em organizações internacionais ligadas à Educação. O artigo citado foi publicado no IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul.

Órgãos internacionais como a UNESCO oferecem variedade de publicações e vários eventos ao redor do mundo vêm gerando registros importantes como o *Forum of Higher Education Research and Knowledge* e o evento *Going Global*, promovido pelo British Council.

Destes estudos, extraímos ideias sobre o estado da arte e percebemos as tendências no campo da internacionalização da educação superior. Encontra-se anexo a este estudo apêndice contendo diversas sugestões de leituras de autores estrangeiros.

2.2 A Universidade

A principal função da universidade, em tempos contemporâneos - mais do que cuidar da formação conteudista - é provocar a curiosidade do aluno para conduzi-lo à prática da investigação, da criatividade e à inovação, com vistas a aprimorar a vida na sociedade global. Além de ser o centro de compartilhamento de saberes, a universidade tem o dever de criar profissionais para o mundo, bem

preparados e éticos, capazes de enfrentar as mudanças da atualidade, a forte pressão competitiva interna e externa e entre as nações.

A humanidade quer mais e busca entender a complexidade do presente e as incertezas do futuro através de referenciais na História. As intensas discussões sobre o papel da universidade e suas propostas de realinhamento com os ideais da sociedade contemporânea provocam, talvez, mais perguntas do que respostas. Pesquisadores, professores, autores, representantes de governos e tantos outros grupos da sociedade são protagonistas dessas indagações.

Hélgio Trindade, em seu discurso de abertura da XXI Reunião anual da Associação Nacional de Pedagogia (ANPED), em 1998, intitulado *Universidade em perspectiva - sociedade, conhecimento e poder*, demonstrava profunda preocupação com as tensões existentes nas complexas relações entre estes aspectos.

O autor explica que a universidade, historicamente, constituiu-se espontaneamente ou por bula papal ou imperial, com três campos de formação, que são: teologia, direito e medicina. Podem ser considerados quatro períodos: o primeiro, da *invenção da universidade*, do século XII até o Renascimento, quando se constitui o **modelo da universidade tradicional** com as precursoras de Paris e Bolonha; o segundo período, do século XV ao século XVI, que foi a época em que a universidade renascentista se estendeu para os principais países da Europa do centro e do norte. Foi neste período que “recebeu os impactos das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário”; o terceiro período, do século XVII ao século XVIII, que foi marcado por descobertas científicas (Iluminismo), com a valorização da razão, quando se intensificou a profissionalização das ciências, o que alterou irreversivelmente a estrutura da instituição e concedeu *status* aos cientistas; mas é no quarto período, no qual se institui a **universidade moderna**, a partir do século XIX, quando surgiu uma nova relação entre Estado e universidade, ainda presente nos dias de hoje. A corporação dos professores ou estudantes se constitui na base da nova instituição, por isso, tem no corporativismo, na autonomia e na liberdade acadêmica sua essência. (TRINDADE, 1998, p. 6).

No que se refere ao Brasil, apesar de haverem surgido algumas escolas com a chegada da família real portuguesa, em 1808, Trindade (1998, p. 7) relata que a universidade brasileira organizou-se somente a partir dos anos 20 do século XX.

Assim, pode-se dizer que, historicamente, temos, no Brasil, um atraso real, pois oito séculos nos separam da criação das primeiras universidades europeias.

Provavelmente, esta seja uma das razões que justificam não haver universidades brasileiras no topo do ranking das melhores do mundo, ocupados principalmente pelas norte-americanas, o que inverte a lógica temporal da sua criação, em relação à Europa.

Os conquistadores transplantam para o Caribe, no início do século XVI, a primeira universidade inspirada no modelo tradicional espanhol e as colônias norte-americanas da costa Atlântica, após enviarem seus filhos, entre 1650 e 1750, para estudarem nas universidades de Oxford e Cambridge, copiam o modelo dos colégios ingleses adotando-os, a partir de 1636, em Cambridge (Harvard), Filadélfia, Yale, Princeton e Colúmbia (BENJAMIN, 1964 apud TRINDADE, 1998, p. 6).

Os acontecimentos históricos dos séculos mais recentes provocaram alterações radicais na sociedade e exigiram da universidade respostas aos novos tempos em relação ao seu compromisso de formação. Nos Estados Unidos, por exemplo, as Guerras com a Coreia e o Vietnã, resultaram em investimentos maciços nas universidades de maior prestígio, através do elo entre pesquisa e alta tecnologia. (TRINDADE, 1998, p. 12).

Para Holanda (2003, p. 5), de todas as realizações brasileiras da última metade do século XX, talvez a maior seja a fundação da universidade, em especial da universidade pública federal, no mínimo tão importante quanto a industrialização e o sistema de telecomunicações, entre outros. Segundo o autor, de início, nas primeiras décadas de seu desenvolvimento, a universidade foi produto do apoio estatal, mas, mesmo com a diminuição do protecionismo estatal, apesar das perdas em infraestrutura nacional, continua a crescer, abrindo cursos, ampliando vagas, pesquisando, formando, publicando e inventando. Ressalta, entretanto, que a universidade vive uma encruzilhada e que é necessária a sua reinvenção para que atenda a um projeto alternativo de civilização.

Quase oito séculos e meio se passaram desde a criação da universidade e, hoje, ela se encontra bem no meio da encruzilhada civilizatória que irá definir os rumos do futuro. A escolha será entre uma modernidade técnica, cuja eficiência independe da ética, ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos. A universidade tem de entrar em sintonia com esse novo rumo, corrigindo o descompasso gerado por essa turbulenta virada de século. (HOLANDA, 2003, p. 6).

O mundo passou por profundas transformações em diversos âmbitos, com alteração de valores, mudanças de paradigmas e novos comportamentos. A universidade, como instituição, sofre esses impactos e busca reconfigurar-se. “Estes são tempos de desassossego, perplexidades e perdas de referências valorativas da vida”, assegura Dias Sobrinho (2014, p. 644). Segundo este autor, ninguém está imune às grandes metamorfoses em todas as esferas, resultantes das imposições da economia neoliberal. A educação superior (garante ele) é profundamente afetada e vê-se com a incumbência de fortalecer o sistema produtivo e potencializar as riquezas econômicas (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 645).

A universidade, assim como uma “senhora respeitável”, de idade avançada, sempre gozou de legitimidade, mas sente-se desacomodada nesse momento. É preciso ir além... Além-fronteiras, inclusive.

2.3 A Crise da Universidade

As universidades, que costumavam ter o poder soberano do saber, com foco em verdades únicas como seu principal pilar, precisam se repensar.

Alguns dos valores mais relevantes da reputação e da hegemonia da universidade, ao longo de sua história, estão em jogo. “A crise da universidade brasileira coincide com a crise global da instituição universitária”, afirma Buarque de Holanda, ao referir-se ao que chama de “encruzilhada”.

Diante da encruzilhada de um mundo em mutação, a universidade terá de escolher entre: o conhecimento, que antes representava capital acumulado, passa a ser algo que flutua e que é permanentemente renovado ou ultrapassado por obsolescência; o ensino, que antes se dava por meio de canais bilaterais diretos, entre aluno e professor, e em locais definidos, como a universidade, agora acontece por outros métodos reconhecidos, como um espraiamento em todas as direções, em meio ao oceano das comunicações; a formação profissional, que antes representava uma base firme na luta pelo sucesso, é agora, na melhor das hipóteses, um colete salva-vidas a ser usado no conturbado mar em que se chocam as ondas do neoliberalismo, da revolução científico-tecnológica e da globalização. (HOLANDA, 2003, p. 6).

Ao longo de sua história, esta não é a primeira crise que a universidade enfrenta e cada uma delas gera mudanças profundas no foco do setor de ensino superior. O autor relata que, em fins do século XIX, os centros de pesquisa funcionavam independentemente das universidades, sendo inclusive

menosprezados por estas. Ford, Bell e Edison não foram universitários. As universidades ainda sofrem com alguns problemas existentes desde o século XIX, quando se encontravam “muradas e isoladas. Muitas perderam a sintonia com o conhecimento e as demandas da realidade social”. Tiveram sabedoria para perceber que estavam se transformando em mosteiros modernos e se reciclaram, trazendo para dentro de si áreas do conhecimento técnico, como a engenharia e as ciências aplicadas. (Holanda, 2003, p. 9)

Assim, vê-se que não são de hoje os conflitos e os questionamentos que as sociedades fazem sobre as relações de poder que permeiam o cotidiano das universidades. Verger (1990, p. 52) menciona o chamado “*town and gown*”, ou seja, os conflitos (que remontam ao século XIII) entre universitários, com seus privilégios, e os burgueses. O autor cita diversos exemplos de privilégios concedidos por representantes dos Estados, os quais tornaram complexo o convívio entre essas duas categorias sociais. Na Inglaterra, Henrique II e seu filho Eduardo I; na França, os Capetos; e na Itália, a comuna de Pádua - todos beneficiaram as universidades de uma forma ou de outra. Pressupõe-se que nesses privilégios se assentam algumas das atitudes de estagnação presentes até hoje nas IES. Desta forma, usufruíam das vantagens, mas a ausência de ação resultava em imobilidade para a resolução de seus problemas. O caminho mais fácil conduzia as IES a se apoiarem na concessão de favores do poder local.

Mencionando as crises da universidade, Santos (2013) chama a atenção para a inércia e a “irreformabilidade da universidade” como um entrave para sair da crise.

[...]as universidades criam inércias como quaisquer outras instituições e, para além disso, são dotados de um valor social - ligado à produção de conhecimento - que facilmente sobrepuja o valor real (em termos de produção e de produtividade) do conhecimento efetivamente produzido por alguns dos universitários. (SANTOS, 2013, p. 433).

Khan (2013, p. 68), criador da Khan Academy, um novo entrante no setor educacional, usa o mesmo termo para caracterizar a educação. Para ele, “*mudar um sistema com tamanho grau de inércia e que se mantém estável por tanto tempo é claramente difícil*”. A Khan Academy tornou-se mundialmente conhecida - e vem desfrutando deste prestígio até hoje - depois que Bill Gates, fundador da Microsoft, passou a citá-la como referência para estudos *on line*, inclusive para seus próprios filhos. Khan não teve formação pedagógica, mas atua na educação. Outros grandes

nomes da atualidade, como Steve Jobs e Bill Gates, seguiram caminhos de sucesso sem terem concluído formação universitária. Gates, mais especificamente, também passou a ser forte influenciador e investidor na área educacional.

A presença destes novos entrantes não oriundos de campos tradicionais da educação também contribui para a desacomodação de conceitos, provocando atitudes inovadoras. O artigo *Rupturas urgentes na educação* (Demo, 2010) questiona a aplicabilidade no setor educacional da *inovação disruptiva*, termo cunhado por Clayton Christensen, que não é somente incremental, mas que rompe paradigmas. Esta poderia ser uma alternativa para um recomeço na história da universidade. Um exemplo de inovação disruptiva é o Cirque Du Soleil, que deixou de usar animais nos seus shows, quando isso era uma prática pouco comum entre os circos.

Por ser uma instituição tão sólida e exitosa, é difícil manter o espírito crítico na educação, pois o que é exitoso não é passível de inovação, e sim, pode ser encarado como pretensão, impertinência, ameaça inoportuna. O autor assegura que inovações radicais “[...] não são vistas como iniciativas fáceis de engolir” e provocam desconstruções profundas no caminho que vinha sendo trilhado, classificando o setor educacional como bastante refratário. “A educação precisa revirar-se em suas entranhas”. (DEMO, 2010, p. 863-865)

Uma leitura dos tempos atuais, que apresenta necessidades de mudanças urgentes, pode ser resumida da seguinte forma:

Entramos decididamente numa era em que conhecimento brota de coconstruções, produzidas em múltiplos sítios eletrônicos, não mais exclusivamente por gênios iluminados, mas por cidadãos comuns envolvidos com os seus afazeres diários, por inteligências coletivas e democráticas. (RISTOFF, 2013, p. 539).

Mas se somos nós, professores e alunos, os protagonistas da rotina da universidade, tornando-a alinhada à contemporaneidade, sem perder sua essência, por que as transformações via alternativas eficazes não conseguem eco suficiente para se configurarem, de fato, em revoluções, para o bem de todos ou da maioria?

Mudar a universidade, porém, vai muito além da vontade dos seus sujeitos, pois envolve políticas públicas, contextos econômicos, políticos e sociais, entre outros. Holanda (2003, p. 22-23) garante que a universidade foi duramente maltratada pelo neoliberalismo das últimas décadas. “Durante esse período, as

universidades públicas brasileiras perderam poder, recursos financeiros e professores, não tendo crescido o suficiente para atender à demanda por vagas. Em 1980, havia 305.099 alunos matriculados e, em 2001, 502.960". (HOLANDA, 2003, p. 6).

Na década posterior, houve significativa ampliação da rede pública, com a criação de novas universidades e incremento das tradicionais. A criação dos Institutos Federais de Estudos Tecnológicos também alterou o cenário da oferta de vagas públicas para a educação superior no país.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2013, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atualmente os universitários estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação, oferecidos por 2,4 mil instituições de ensino superior – 301 públicas e cerca de duas mil particulares. Essas, em geral, são confessionais, comunitárias ou empresariais.

Então, qual é o futuro da educação superior no Brasil? Como a internacionalização e a mobilidade acadêmica interferem na geração de conhecimento?

3 A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO FENÔMENO GLOBAL

A internacionalização no setor educacional, como fenômeno global, parece ser uma consequência lógica da caminhada original das universidades, que surgiram em contexto intercultural. Em *As Universidades na Idade Média*, Verger (1990, p. 61) explica que o primeiro indício da complexidade dos laços que uniam as universidades à sociedade de seu tempo foi a diversidade de seu recrutamento.

A estruturação da universidade como instituição surgiu “através das corporações de professores (Paris) ou de estudantes (Bolonha) e das “repúblicas” de estudantes estrangeiros, organizadas por país de origem, chamadas “nações”. O autor relata que a presença de docentes e discentes de diversos países nas instituições gerou conflitos, que redundaram na criação de novas universidades como Orleans e Cambridge. “Com os estudantes, circulavam livros e ideias [...]”, assegura. O caráter internacional das universidades medievais, porém, só foi possível graças ao uso da língua universal de cultura, o latim. . (VERGER, 1980, p. 61-62).

Parece fazer parte da natureza humana o desejo de conhecer o outro lado da “fronteira” real ou imaginária, pessoas, hábitos e costumes. A mobilidade acadêmica é um bom pretexto para tal, muito apropriada ao momento de vida em que os alunos de graduação vivem, sem muito apego material e emocional, com vontade de interagir, desbravar mundos e buscar diferentes perspectivas profissionais e pessoais.

As escolas confessionais também têm a internacionalidade imbricada na sua origem. No caso dos Jesuítas, a mobilidade do seu próprio fundador pode ter sido o fator motivador para a criação de escolas com o conceito de internacionalidade. A congregação foi criada pelo espanhol Inácio de Loyola, e reconhecida oficialmente em 1540, pelo Papa Paulo III. A origem do foco em educação por parte destes religiosos deu-se com a inauguração do Collegio Romano, na capital italiana, uma escola para meninos que logo se tornou universidade. Vê-se, assim, o exemplo de um espanhol, que, após mobilidade acadêmica na França, aplica na prática o que aprendeu, através da criação de uma escola na Itália, fato este que marcou a abertura de uma rede internacional de educação. (MARTIN, 1993, p. 15, 18-19).

A identificação dos jesuítas com o setor educacional e o caráter internacional presentes neste projeto resultaram numa fórmula que deu certo e perdura até hoje.

Conforme a Association of Jesuit Colleges & Universities (AJCU), os jesuítas dirigem, nos Estados Unidos, 28 instituições de ensino superior entre faculdades e universidades, além de dezenas de colégios e escolas técnicas na periferia das cidades.

Até mesmo a tão renomada Harvard University (EUA) alimentou-se da experiência na Europa de Charles Eliot, seu reitor, no intervalo entre suas duas gestões – de 1863 a 1865 – quando permaneceu na França, Alemanha e Inglaterra. No retorno à Cambridge, adicionou saberes em alto grau de especialização à sua prática na gestão de Harvard. Estes viriam a ser aplicados em solo americano e representam até hoje modelo mundial que causou “mutações permanentes na estrutura genética universitária dos EUA”. (CHRISTENSEN & EYRING, 2014, p. 47-49).

A internacionalização carrega no seu princípio o conceito de *benchmarking*, que consiste em benchmarking, que consiste em um processo contínuo de comparação dos produtos, serviços e práticas empresarias entre os mais fortes concorrentes ou empresas reconhecidas como líderes. [...] para identificar o melhor do melhor e alcançar um nível de superioridade ou vantagem competitiva. (SORIO, 2015). Adotar modelos prontos de um e de outro na educação, entretanto, pode representar um enorme risco. Estamos tratando de educação e não de produtos comercializáveis (commodities); portanto, precisamos considerar as sociedades e suas realidades locais, o que Santos (2014, p. 15) chama de *localismos*.

Assim, o que antes era um pressuposto de qualidade educacional encontrado somente em determinados países ou universidades, hoje pode já não ser um valor para a sociedade ou pode deixar de ser de um dia para o outro. Vivemos *tempos líquidos* (quando nada é feito para durar, tampouco sólido), como explicitou o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2011). Então, se pelas relações perpassam sentimentos voláteis, o que diríamos sobre a formação educacional? O que hoje é tido como uma carreira de sucesso, atenderá às expectativas do amanhã? Quais serão as profissões do futuro, as instituições referência, os melhores cursos? Haverá acessibilidade irrestrita? São indagações com poucas respostas frente ao mundo tecnológico e em mutação.

Na reflexão sobre esses dilemas, registramos algumas perspectivas e tensões que precisam orientar nosso olhar sobre a realidade acadêmica, conectados à internacionalização, tais como:

- a) o sujeito da contemporaneidade tem necessidade de ir além do que antes estava ao alcance dos olhos, na mesma zona territorial, pois as verdades constituídas até então, são derrubadas a cada instante. O mesmo acontece com a escolha da carreira, da instituição, do curso, etc;
- b) existe imensurável facilidade de acesso à informação, o que dá poder de escolha aos sujeitos. Assim, há hoje maior possibilidade de conhecer características de instituições educacionais referenciadas pelo boca a boca, rankings ou por convênios entre IES do que no passado recente;
- c) há um desapego característico dos *tempos líquidos*, que derruba crenças como a existência de margens geográficas, delimitadoras de regulações políticas, econômicas, educacionais. Mais uma vez, seguimos a lógica de Bauman (2011), na qual “o globo é somente um país, onde nós dependemos uns dos outros”.

As IES, da mesma forma, deixam de concentrar-se nas suas áreas geográficas e instalam-se em outros países, levando conhecimento aos estudantes, sua marca e tradição e/ou inovação, fazendo girar a engrenagem da internacionalização, que vem ganhando espaço de forma exponencial.

Knight (2005a, p. 17-22) categoriza os seguintes princípios da internacionalização em nível nacional: desenvolvimento de recursos humanos; criação de alianças estratégicas, geração de renda e mercado comercial; a construção de país e instituição; desenvolvimento sócio cultural e entendimento mútuo. Já, em nível institucional, as seguintes categorias são listadas como sendo as principais: aprimoramento da reputação e perfil institucional; melhoria da qualidade; desenvolvimento de recursos humanos, geração de renda, criação de alianças e pesquisa, e produção de conhecimento.

Estes aportes podem ser interessantes para avaliarmos o fenômeno da internacionalização. Envolve pessoas, instituições e nações que se interrelacionam, atingindo a compreensão de qualidade da formação universitária.

3.1 Conceitos de Internacionalização

A internacionalização do ensino superior na contemporaneidade pode ocorrer de diferentes formas, seja em ensino, pesquisa ou extensão. Originalmente, os pesquisadores foram os pioneiros, pela natureza da atividade, que, por si só,

demanda busca incessante de informações e contatos (*one-to-one*). A realização e a publicação de trabalhos compartilhados entre pesquisadores permitem a atualização constante de estudos, departamentos e instituições. “A internacionalização é a marca das relações entre as universidades. Por sua natureza produtora de conhecimento, a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador”. (MOROSINI, 2006, p. 108).

Alguns dos conceitos existentes sobre internacionalização são listados em *Higher Education in Latin America – The International Dimension*, editado pelo Banco Mundial (2005) e organizado por Hans de Wit, Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila e Jane Knight. De acordo com Knight (2005a, p. 13), é no nível institucional que a internacionalização, de fato, acontece. Entretanto, os níveis nacional e setorial têm uma importante influência na dimensão internacional da educação superior através de políticas, financiamento, programas e quadros regulatórios.

Knight (2005a, p. 1) explica que o mundo da educação superior está mudando por muitos motivos e os principais são: desenvolvimento de serviços tecnológicos e de comunicação avançados; aumento da mobilidade internacional para o trabalho; maior ênfase no mercado econômico e na liberalização do comércio; foco na sociedade do conhecimento; crescimento do investimento privado e decréscimo do apoio público, assim como crescente importância do aprendizado para a vida toda.

A internacionalização se configura através de programas acadêmicos, incluindo intercâmbio docente e discente para estudos e eventos, estudo de língua estrangeira, currículo internacionalizado, estudos de áreas temáticas, empregabilidade no exterior, dupla diplomação, capacitação intercultural e acordos de pesquisa internacionais. Na extensão, encontra-se o desenvolvimento de projetos comunitários interculturais e a criação de programas educacionais, assim como campi em outros países.

A internacionalização tem múltiplos significados para diferentes pessoas e é usada de variadas formas. Enquanto para alguns está relacionada à mobilidade docente e discente, para outros significa abrir franquias ou campi em outros países para levar educação presencial ou a distância. Para muitos, prossegue Knight (2005a, p. 2), significa a inclusão da dimensão internacional, intercultural ou global no currículo e nos processos de ensino-aprendizagem. Parece que não há consenso

entre a conceitualização do termo, que varia de um país para o outro e conforme os propósitos dos envolvidos. “Provavelmente, nunca haverá uma definição universal”, afirma a autora.

Destacamos três termos utilizados por Knight (2005a, p. 10-13) para descrever a internacionalização: *transnational education* ou educação transnacional, *borderless education* ou educação sem fronteiras e *cross-border education* ou educação além-fronteiras. Este é o mais utilizado atualmente por esta e por outros autores-referência.

- educação transnacional é o termo usado pela UNESCO e o Conselho da Europa no Código de Práticas em Educação Transnacional. Refere-se a todos os tipos de estudos em educação superior, nos quais os aprendizes estão alocados em país diferente daquele no qual a instituição em questão está localizada (UNESCO e Conselho da Europa, 2001). Assim, a instituição envia seus programas a outros países, mas não abre polos ou campi, da mesma forma que uma empresa transnacional o faz;
- educação sem fronteiras enfatiza o desaparecimento de limites geográficos e, por isso, é interessante que seja feito o paralelo com cross-border education ou educação além fronteiras, que destaca a existência destas. A autora ressalta a relevância da menção às fronteiras, principalmente no que tange às responsabilidades regulatórias, de garantia de qualidade, financiamento e acreditação.

Knight (2005a, p. 10-11) apresenta muitos outros termos utilizados para definir *internacionalização* ao longo dos anos 1985-2005, tais como: educação internacional, cooperação internacional, educação comparativa, educação global e educação multicultural. Recentemente, entretanto, introduziu o caráter de **processo** no conceito para dar a noção de que internacionalização é algo contínuo, que necessita estar integrado e ser sustentável em nível institucional. “Internacionalização em nível nacional, setorial e institucional é o processo que integra a dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, às funções, objetivos e oferta da educação pós-secundária”.

Já Knight (2005a, p. 12) conclui que à medida que a dimensão internacional ganha mais atenção e reconhecimento, as pessoas tendem a usar o termo que

melhor combina com seus propósitos. “Mesmo se não houver acordo em torno de uma definição precisa, a internacionalização deve ter parâmetros quando usada para validar e avançar em educação superior”.

Para Altbach (2002 apud MEEK, 2007, p. 65), “globalização refere-se a tendências no ensino superior que têm implicações além dos limites das nações, tais como mercados estudantis, tecnologias com uso da internet, a economia global do conhecimento e a massificação da educação superior, enquanto a internacionalização se refere a políticas e a iniciativas de países, instituições individuais ou sistemas acadêmicos para lidar com as tendências globais, tais como recrutamento internacional de estudantes”.

Vê-se, então, que o processo de internacionalização é bastante amplo e não se restringe ao ir e vir de pessoas. A internacionalização se expressa, principalmente, através de:

- a) mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores de um país para o outro;
- b) estágios em empresas e universidades;
- c) oportunidades de desenvolvimento de trabalho compartilhado com pesquisadores no exterior;
- d) programas de dupla diplomação;
- e) vinda de estrangeiros para as instituições a fim de realizar palestras, ministrar aulas por algum tempo, manter contato com pesquisadores locais;
- f) estudo de língua estrangeira no exterior e da língua local por parte dos estrangeiros;
- g) vivência em ambientes culturais diferentes.

Há, essencialmente, dois grupos de pessoas nas comunidades acadêmicas, que podem representar a internacionalização: os estrangeiros (*inbound*) em determinado país, e os nativos (*outbound*) de qualquer país, que viajam ao exterior, em busca de qualificação. As diferenças podem ser subdivididas em várias características, tais como: por nível de atuação (aluno, professor, pesquisador, funcionário, técnico), por propósito (estudos, participação ou apresentação de

trabalho em eventos científicos, pesquisa de campo etc.), de acordo com o nível (graduação-sanduíche, mestrado, doutorado pleno ou sanduíche, curso de extensão), tipo de programa (BRACOL – Programa de Intercâmbio Estudantil Brasil-Colômbia e BRAMEX - Programa de Intercâmbio Estudantil Brasil-México e outros) e tipo de fomento (no Brasil, CAPES, CNPq), o destino (país, instituição), cursos, linha de pesquisa e outra infinidade de características.

Para Knight (2005a, p.16), os seguintes aspectos são representativos em termos de avanços provocados pela internacionalização:

- a) sócio-cultural – gera desenvolvimento de recursos humanos e culturais, alianças estratégicas;
- b) político – contribui para a construção de instituições e de nações, desenvolvimento social e entendimento mútuo;
- c) econômico – promove o aprimoramento da qualidade em padrões internacionais e geração de renda;
- d) acadêmico – permite a capacitação de estudantes e equipes, gerando conhecimento através de alianças estratégicas.

4 GLOBALIZAÇÃO X COLONIZAÇÃO: CENÁRIOS

A globalização, como já foi referido, não é um fenômeno novo, muito menos simples, e é facilmente confundido com a internacionalização. Diversos autores tratam do tema como algo que desperta interpretações contraditórias e pode ser entendida tanto como oportunidade, quanto como ameaça.

A globalização é, provavelmente, tanto inevitável como impossível de ser interrompida e muito de tudo isso também é positivo. Há ainda muitos problemas associados à globalização, da degradação ambiental às crescentes desigualdades nas sociedades internamente e internacionalmente. O problema deste debate sobre a globalização é exatamente o mesmo que acontece com as discussões sobre as implicações educacionais – os prós vêem somente um futuro brilhante de integração econômica, enquanto os contras focam somente nos negativos. Nenhum deles tem uma visão equilibrada que leve em conta armadilhas e possibilidades. (ALTBACH, 2002, p. 2)

Santos (2014, p. 1) assegura que estamos perante um fenômeno “multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”. O sociólogo português considera pouco adequadas as “explicações monocausais e as interpretações monolíticas deste fenômeno” e ressalta a necessidade de o tratarmos nas dimensões social, política e cultural, em vez de reduzir “às suas dimensões econômicas”.

Para Dias Sobrinho (2005, p. 47-57), esse é um tema de natureza complexa e, por consequência, muito contraditório, gerando opiniões que “escorregam para os extremos”, pois se caracteriza pela desregulação e abertura dos mercados. Adverte, também, para os efeitos perversos decorrentes da globalização, tais como o enfraquecimento do Estado-nação e o fortalecimento das relações transnacionais, pois levam a universidade moderna a uma crise, sendo necessário se redesenhar para sobreviver. Desta forma, considera que o fenômeno da contemporaneidade tem demonstrado retumbantes fracassos. Todas as macrodimensões da vida passam a ser globais, assegura o autor.

A análise de Dias Sobrinho (2005, p. 58-60) nos conduz à reflexão séria e responsável sobre o sentimento bipolar de encantamento e temor que a internacionalização pode causar; como consequência do que qualifica de natureza *hegemônica neoliberal*, a globalização. Se as diferenças sociais já são gritantes nos microespaços de cada nação, que dirá com regras de mercado diferentes, em

âmbito mundial, em que o poderio econômico fala mais alto e exclui do mercado de trabalho aqueles que não conseguem custear as melhores escolas do mundo em solo nacional ou em mobilidade acadêmica? Por outro lado, o encantamento pode nos conduzir a um mundo de trocas culturais e à possibilidade de trabalho compartilhado, projetando as capacidades locais em dimensão global, valorizando potenciais de todos os cantos do mundo e promovendo empregabilidade ao redor do mundo.

Santos (2014, p. 23) propõe uma resposta para a cooptação da globalização hegemônica através da globalização contra-hegemônica, mantendo uma ideia de projeto nacional não-nacionalista. Trata-se do que chama de *localização*, uma resposta contra os malefícios da globalização. Para ele, esta posição tem-se traduzido em identificação, criação e promoção de inúmeras iniciativas locais em todo o mundo. Não representam isolacionismo, mas, sim, medidas de proteção contra as investidas predadoras da globalização neoliberal.

O “colonialismo de terceira geração” é consequência do projeto neoliberal, tendo as ex-colônias britânicas, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia, como atores do quadro de projetos nacionais que têm o mundo como espaço de ação – explica Santos. (2013, p. 446-447)

Essas considerações marcam a necessidade de reflexões sobre o tema, para o qual estudos e pesquisas são relevantes no sentido de auxiliar na compreensão de fenômenos que nos cercam.

5 A INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL

Ao avaliarmos a importância das relações internacionais na educação, temos, no Brasil, um modelo de bons resultados ao longo da história, especialmente quanto a discentes estrangeiros. Apesar de ainda ser um tema novo, pois vem sendo discutido de forma mais ampla e operacionalizado nas duas vias - *inbound* e *outbound* - há cerca de uma década vemos casos de sucesso. Os movimentos na direção da internacionalização ocorrem tanto entre conceituadas e tradicionais instituições de ensino superior, como entre as mais modernas e inovadoras. Na maioria, são instituições públicas, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), as quais têm seus processos consolidados e servem como exemplos para outras IES.

Os resultados de hoje são reflexos de longa caminhada nesta direção. Conforme Miura (2006, p. 136), a internacionalização já era uma das diretrizes da Pró-Reitoria da USP, no período de 2001 a 2005. Em entrevista à autora, Suely Vilela, que se tornou reitora daquela instituição posteriormente, demonstrava, naquele momento, a importância deste tema para a USP.

[...] quando olhamos a estratégia para a internacionalização (da USP), há uma grande incidência, principalmente em três elementos: a mobilidade docente e discente, e essa mobilidade bilateral – tanto de ir gente para lá, como vir gente, quer dizer os dois lados [...]. (MIURA, 2006, p. 136).

A USP foi uma das pioneiras na implantação de processos de internacionalização e serviu como modelo no Brasil e até mesmo para as IES da América do Sul. Assim como a UFRGS, que é exemplo no Rio Grande do Sul, buscou parcerias internacionais de excelência como prioridade, tanto com o intuito de enviar estudantes e professores, como para receber os estrangeiros.

Outro importante viés de consolidação do fenômeno da internacionalização se deu através da pesquisa, pois a relação ⁵“one-to-one” está imbricada nas relações internacionais, quando um pesquisador brasileiro tem vínculo com outro pesquisador no exterior e este movimento faz desencadear um fluxo de contatos. Através deste, houve, no passado, geração de convênios, possibilidades de novas pesquisas e

⁴ Mobilidade *inbound* refere-se à mobilidade de estudantes que entram no país e *outbound* diz respeito àqueles que saem do país em busca de qualificação.

⁵ *One-to-one* indica a relação entre um pesquisador e outro.

publicações que, em alguns casos, culminaram em dupla diplomação. Precisamos “conversar” com o mundo, compartilhar ideias, buscar informações, acolher estrangeiros, enviar nossos representantes e levar nosso conhecimento e nossa cultura. No caso do Brasil, a capacitação no exterior, com foco em pós-graduação, a partir dos anos 70, nos garantiu a presença dos atuais professores e pesquisadores universitários nos quadros docentes dos dias de hoje. Mais recentemente, houve uma mudança na política de distribuição de bolsas de estudos, objetivando contemplar mais pessoas. Desta forma, o que vemos atualmente é a maior oferta de doutorados-sanduiche, com menor custo aos cofres públicos e possibilidade de acesso para um grupo maior de alunos.

Além da mobilidade *outbound*, hoje beneficiada por políticas públicas com enfoque na graduação, como no Programa Ciência sem Fronteiras, amplia-se a chamada “internacionalização em casa”, ou seja, a possibilidade da vinda ao Brasil de estudantes estrangeiros, em busca de qualificação. Essa modalidade é bastante praticada entre o Brasil e países da América Latina, assim como do continente africano, especialmente via Programa de Estudantes-Convênio Graduação (PECG).

O secretário de Relações Internacionais da UFRGS, Nicollas Maillard, em entrevista para este estudo, ressalta a atuação consolidada desta Instituição na mobilidade *inbound*, a qual recebe, principalmente, dois grupos distintos:

Nós temos dois públicos de alunos que vêm para o Brasil: alunos da Europa e América do Norte, que vêm para terem uma experiência diferenciada numa outra cultura. Eles sabem que vão ter ensino de ponta, mas buscam uma experiência num país com outro jeito de funcionar, outra língua. Só que nós temos um segundo público, de alunos estrangeiros, que vêm através do Programa de Estudantes-Convênio Graduação (PECG), de mobilidade para estudantes da África lusófona e da América do Sul, além de um programa de fomento da Colômbia, um país que é mais presente em nível de Graduação na nossa IES. Esses alunos, nitidamente, buscam um sistema acadêmico consolidado. [...] No Brasil, num país vizinho, próximo culturalmente, eles encontram uma formação muito boa. [...]

A capacitação de estudantes, de forma global, os coloca em nível internacional de aquisição de competências e de empregabilidade (BODYCOTT; LAI, 2012, p. 253; SHARMA-BRYMER, 2012, p. 22; WALKER, 2014, p. 337) e este parece ser o objetivo comum entre eles, embora a vivência internacional revele-se mais abrangente.

5.1 Perspectivas para Internacionalização “em casa”

“*Estamos enfrentando o fim da internacionalização?*” No artigo “Rethinking mobility” (em português, “Repensando a mobilidade”), o autor Teekens (2011, p. 6) relata este questionamento, feito por Hans de Wit e Uwe Brandenburg e responde, enfaticamente, “não”. Ele afirma que a Europa detém a maior fatia do mercado de estudantes em mobilidade acadêmica ao redor do mundo (cerca de 47%), mas este número está fadado a encolher, tanto no continente europeu, quanto nos Estados Unidos. “O número de estudantes vai aumentar nos próximos anos”, assegura, “mas o interesse destes está se voltando para os países que compõem o BRIC” (Brasil, Rússia, Índia e China). O texto mostra uma visão de quem já vive a internacionalização há cerca de 30 anos; portanto, tem conhecimento de causa.

Os norte-americanos Peterson e Helms (2013, p. 33-34), por sua vez, explicam que os Estados Unidos falharam na criação de um *status* nacional voltado para o desafio da internacionalização para além das ações institucionais. Comparam este a outros países, os quais estão investindo recursos para pesquisar, recrutar e enviar estudantes internacionais para o exterior. “Para ser globalmente competitiva, a educação superior dos Estados Unidos deve ser globalmente competente”, garantem Peterson e Helms (2013, p. 34).

Seguindo a lógica de enviar estudantes para o exterior e também investir na captação de estrangeiros, o governo norte-americano criou o programa “*100,000 Strong in the Americas*”. Seu objetivo é ampliar a 100 mil por ano o número de latino-americanos estudando nos Estados Unidos e norte-americanos em mobilidade, nas Américas do Sul, Central e do Norte. Esta iniciativa corrobora com a possibilidade de o Brasil vir a ser um dos principais destinos. (PETERSON; HELMS, 2013, p. 34). Os autores fazem uma relação entre fatos históricos e a internacionalização, tais como a Guerra Fria e, mais recentemente, a pressão causada pelo episódio de 11 de setembro, em 2001. Segundo eles, a educação pode contribuir para o entendimento global.

A educação superior precisou produzir graduados com habilidade para entender e evitar ameaças à segurança nacional norte americana, e mais amplamente, de criar conexões e construir entendimento mútuo que possa evitar e resolver conflitos por trás de tais ameaças. (PETERSON; HELMS, 2013, p. 28).

Apesar de ser um objetivo distante para algumas IES brasileiras, a internacionalização “em casa” já é cobiçada por diversas instituições e alguns autores reconhecem a sua relevância.

As instituições que não se abrem aos contextos cooperativos mundiais tendem a aumentar ainda mais sua escassa significação no cenário global da produção de conhecimentos. Dois tipos de universidades vão se distinguindo: as mais importantes no cenário global são as que mantêm estruturas de colaboração internacional, enquanto mais e mais de fragilizam aquelas que se fecham em seus circuitos internos. (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 649).

Poucas, entretanto, têm seus departamentos estruturados e foco no processo organizado. Estarão as nossas IES atentas a essa condição?

Os gestores educacionais brasileiros parecem estar alinhados à ideia de que internacionalizar é um caminho demandado pela contemporaneidade. Começam a organizar-se coletivamente para esta mudança de perspectiva, até então prioritariamente focada no envio de brasileiros para o exterior. A internacionalização vem sendo discutida em encontros de reitores e agências de fomento, e, nos últimos anos, passou a ser pauta de revistas e eventos científicos na área da educação, no Brasil. Discutir este tema envolve questões políticas, econômicas, culturais e – não menos importante – operacionais. Questões processuais do fenômeno da internacionalização devem entrar em pauta nos planejamentos das IES brasileiras, tais como: Qual é a capacidade de “*placement*” (alocação) dos estrangeiros em universidades brasileiras, incluindo acomodação, meios de transporte, atendimento proficiente em línguas internacionais, ensino da língua portuguesa para estrangeiros e outros? Ou seja, precisamos “arrumar a casa” se quisermos receber estrangeiros.

Nada disso é possível sem planejamento. Para Laus (2004), houve um avanço quanto ao crescimento numérico dos organismos gestores das relações acadêmicas internacionais entre as IES brasileiras. Entretanto, complementa:

A descontinuidade nos trabalhos, resultante da mudança dos gestores das Assessorias, da inexistência de pessoal fixo de apoio às atividades, acrescido pela ausência de políticas duradouras de caráter institucional, se refletem, em muitos casos, na qualidade dos resultados. [...] O que se observa é que, diferentemente do que se discute nos fóruns internacionais e nacionais, as universidades brasileiras ainda não se deram conta do caráter estratégico da área. (LAUS, 2004, p. 9).

As instituições devem buscar o ponto de internalização do processo de internacionalização se quiserem mergulhar neste fenômeno. Para isso, precisam estimular a comunidade acadêmica a preparar-se para as demandas mundiais, criando um círculo virtuoso, gerando oportunidades crescentes de forma exponencial e promovendo incentivos de custeio para tal. Somente quando houver a participação efetiva de representantes da comunidade acadêmica em todas as instâncias, o fenômeno se instalará eficazmente.

O corpo docente está no cerne do processo e precisa estar ⁶“*on board*”, segundo Postiglione e Altbach (2013, p. 11-12), pois representa a força política, intermediando e negociando significados, tanto com hierarquias superiores (coordenadores, diretores, reitores), quanto na relação com os discentes, o que pode trazer conflitos e tensionamentos.

Acima de tudo, os professores são os que ministram as aulas, criam os currículos, participam de pesquisas internacionais, recebem alunos internacionais em suas salas de aula, publicam em revistas internacionais, enfim, de fato, sem a participação ativa e entusiasmada dos acadêmicos, os esforços para a internacionalização parecem estarem fadados ao fracasso. (POSTIGLIONE; ALTBACH, 2013, p. 11-12).

O que o futuro reserva quanto à internacionalização para o Brasil? Questionamentos relacionados aos mais variados interesses, sejam eles governamentais, mercadológicos, corporativos, institucionais ou individuais devem aflorar cada vez mais intensamente nos quatro cantos do país. A primeira etapa, pela qual já passaram os europeus, norte-americanos e australianos, onde o processo já avança há mais de duas décadas, é a definição do termo internacionalização. Morosini (2006, p. 118), contribui nesta direção da conceitualização, no contexto brasileiro, em contraponto ao pensamento mundial isomórfico, que passa a discutir os efeitos da globalização sobre a instituição universitária. E ainda:

[...] ao analisar os países que serão os consumidores dos produtos educacionais das relações internacionalizadas, refiro-me especificamente ao Brasil. Poderíamos nos aventurar a dizer que estamos ainda, timidamente, na fase da constituição do conceito de internacionalização universitária. (MOROSINI, 2006, p. 122)

⁶ A bordo, em português.

O Brasil parece ser um terreno fértil para que prosperem as ideias resultantes do ir e vir da experiência internacional – a mobilidade acadêmica – embora com algumas limitações. Nada comparado ainda à Austrália, no que se refere à mobilidade *inbound*, pois a “terra dos cangurus e coalas” tem atualmente cerca de 23,5 milhões de habitantes, conforme dados referentes a 2014, do Australian Bureau of Statistics of Statistics (2014). Segundo Meek, (2007, p. 66-67), 22% da população até 2007, era nascida no exterior, falantes de língua inglesa, considerado idioma universal. Além disso, houve um impulso político, o “*Clever County*”, um momento de virada na economia, que fez mudar o patamar de país com foco em produtos primários para foco no conhecimento: “[...] de 1997 para cá, a Austrália tem sido exportadora de educação”. (MEEK, 2007, p. 67), assegura. Ou seja, a combinação dos fatores citados vem propiciando à Austrália uma condição privilegiada entre os países que mais recebem estudantes estrangeiros no mundo.

Já o Brasil é a única nação falante de língua portuguesa na América Latina e tem, atualmente, cerca de 202 milhões de habitantes, conforme dados de 2014, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015). A taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos de idade ou mais, de 2012, é de 90,4% da população. Mas é importante considerarmos que a taxa de alfabetização é registrada levando-se em conta aqueles que se declaram alfabetizados. Ou seja, somente aqueles que não conseguem ao menos assinar seus nomes são autodeclarados analfabetos. A expectativa de vida é de 74,9 anos, o que indica que essas pessoas poderão ser ativas e, por consequência, poderão se dedicar aos estudos por mais tempo. Consequentemente, deverá haver maior mobilidade acadêmica no futuro.

Apesar de grandes limitações de ordem social, o Brasil tem um dos ingredientes principais, que são pessoas, usuários dos serviços de educação, justificado pela taxa de natalidade brasileira, que é de 15 por mil, enquanto a taxa em países desenvolvidos fica em torno de 11 ou 12. Embora com a natalidade decrescente no Brasil, os índices atuais indicam que, ainda assim, poderá haver público demandando educação com mais intensidade do que em países desenvolvidos. Todos esses fatores, estimulados pelo incremento na comunicação, favorecem a procura por conhecimento e por entendimento global, despertando interesse de investidores em educação, pois é sabido que aqui deverá haver público consumidor de educação como serviço nas próximas décadas.

Pressupõe-se que as universidades brasileiras, que estão trilhando o caminho da internacionalização, poderão servir às comunidades nas quais estão inseridas, propondo soluções inteligentes e sustentáveis para o desenvolvimento local em âmbito global, tendo como foco as demandas do futuro e o bem da coletividade. Para isso, devem ter equilíbrio na polarização das impressões sobre a internacionalização, considerando prós e contras, evitando os erros, na medida do possível.

Uma das consequências a ser evitada é o risco da mercadorização. Aos olhos de grandes investidores, o Brasil é um país que evidencia mercado potencial para investimentos pelas razões citadas acima. Tem razoável poder aquisitivo e cerca de 16% da população brasileira atinge o curso superior. Morosini (2006, p. 109) ratifica esta premissa, pois, para ela, “[...] o Brasil tem potencialidades de constituir-se em um significativo consumidor de serviços de educação superior”.

Por essas e por tantas outras razões, especialmente pelo poder econômico das nações desenvolvidas e por interesses transnacionais, há que se temer uma gama de fatores, que podem abalar a reputação das IES locais. No jogo da competitividade, as IES brasileiras estão lado a lado com instituições transnacionais, economicamente fortes, que oferecem inovação, preços competitivos e trazem o *status* das suas marcas consolidadas.

Não entendemos essa relação de competitividade de forma apocalíptica, pois acreditamos no poder de recuperação e reinvenção que a universidade brasileira pode ter. Entretanto, convém estarmos em estado de alerta para opiniões como a de Altbach (2001, p. 4), para quem “as universidades de países em desenvolvimento seriam atoladas pelas instituições internacionais em busca de lucro, mas sem contribuir para o desenvolvimento nacional”. Será essa uma condição inevitável?

5.2 O Risco da Mercadorização

É recente, no Brasil, a compreensão da dimensão intercontinental que as IES passam a estabelecer entre si. Até então, observavam-se umas às outras de forma muito regionalizada. Percebendo o que a universidade vizinha fazia, buscavam posicionar-se com diferenciação, concorrendo de forma até bastante saudável, dividindo nichos (áreas de conhecimento ou cursos), como se divide um bolo, como irmãos de uma grande família. Posteriormente, passaram a estabelecer

comparações, estimuladas pela facilidade de acesso à informação como: *rankings*, sites elaborados, premiações de alunos e professores, volume de publicações de artigos, entre outros.

O mercado educacional mundial da atualidade ainda permite essa política de boa vizinhança entre as IES? Parece haver um pressuposto de que há necessidade de foco em resultados operacionais e inovação, o que exige ações ágeis e eficientes de quem faz gestão educacional. Indicadores são utilizados em larga escala e determinam o futuro das instituições. Falar na mercadorização da educação, seja com capital nacional ou com investimentos estrangeiros, torna-se relevante, em função das repercussões que as relações comerciais podem ter em uma área formadora de opinião e influenciadora da sociedade; portanto, estratégica para qualquer nação.

Mudanças de paradigmas na educação acontecem conectadas a uma série de fatores históricos, sociais e culturais, que definem relações hierárquicas do poderio econômico e/ou político e conduzem nações e instituições no ritmo dos seus interesses. Um exemplo é o Consenso de Washington, quando um grupo de neoliberais definiu seu receituário para a América Latina, em 1989, momento este considerado o marco da globalização.

Anteriormente ao Consenso de Washington, em 1994, profundos questionamentos foram gerados após discussão do ⁷General Agreement on Trade in Services (GATS) em que a educação foi tratada como mercadoria, assim como qualquer outro produto ou serviço. Nesta lógica, deve ser tratada como um negócio, conforme as leis de mercado, lei da oferta e da procura e todas as regras comerciais e as oscilações pertinentes a este meio.

“A educação superior está sendo vista como um produto comercial a ser vendido e comprado como qualquer outra ‘commodity’ [...] ameaça severa à ideia tradicional de universidade e ao controle de instituições e governos”. (ALTBACH, 2001, p. 2).

A educação ganha *status* diferente e é vista como instrumento fundamental para a execução de um projeto de mundo globalizado, pois a qualificação de pessoas capazes de dar conta das transformações é uma das peças-chave deste plano de dimensões planetárias. Paralelamente, o Estado-nação perde força e a

⁷ Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, em português

educação enfrenta crise de identidade, afetando a autonomia e a hegemonia da universidade, princípios conquistados ao longo da sua existência, desde a sua criação no século XIII. Todos esses fatores têm efeitos positivos e também negativos. Dificuldades de gestão orçamentária nas IES e projetos de expansão são apenas dois dos fatores que modificam as relações intrainstitucionais, assim como entre estas e os governos, as sociedades, os definidores de políticas públicas e o meio empresarial. Mudanças são tidas como necessárias para a sobrevivência saudável das instituições. O grande questionamento refere-se a compreender qual é o limite que essas interferências podem ter sem que as instituições percam seus princípios de bem público, com autonomia outorgada pela sociedade e não definida pelo poderio econômico.

A mudança conceitual, que vê a educação como mercadoria, abala séculos de estabilização de autonomia e hegemonia da universidade, desacomodando a sedimentação de ideias soberanas sobre o papel do ensino superior. O motivo pelo qual o fenômeno da internacionalização passou a ser alvo do mercado investidor e algumas agências internacionais parecem ver a lucratividade associada ao poder político, empoderando as nações mais ricas. Entretanto, o princípio do entendimento mútuo e da capacitação para a chamada Sociedade do Conhecimento, em nível global, deve ser o pano de fundo deste cenário. No Brasil, assim como nas demais nações em desenvolvimento, há duas possibilidades que podem levar ao risco da mercadorização, que são: a internacionalização em casa, com capital próprio, e a associação ou a parceria com organização internacional, com capital estrangeiro. Para Laus (2004, p. 14), há quatro fatores que impulsionam a mercadorização: crescimento da demanda e necessidade de diversificação da oferta; diminuição nos investimentos públicos na educação superior; disputa desenfreada do mercado pelas instituições privadas, quase todas com problemas financeiros; incapacidade dos estudantes em pagar as mensalidades.

A ampliação da educação internacional, segundo Laus (2004, p. 3), é, muitas vezes resultante de tendência de mercado mais do que um planejamento estratégico institucional (prestígio puro).

Os planejamentos estratégicos das IES em nível mundial contemplam a inovação e a internacionalização entre os pilares de sua manutenção e desenvolvimento. A relação de competitividade força as instituições a se renovarem constantemente, mas a qualidade da entrega em sala de aula é condição para a

escolha dos prospectivos e reputação das instituições. Há uma proliferação de agências acreditadoras, que divulgam seus *rankings* e tornam-se influenciadoras ou até mesmo decisivas para os futuros estudantes e suas famílias. O grande risco pode ser o descuido dos princípios seculares da educação, a começar pela autonomia. Laus (2004) explica que a educação não pode, de modo algum, reger-se por regulamentos e instituições com fins comerciais, nem pela lógica do mercado.

É essencial que haja o cuidado dos gestores das IES brasileiras para que mantenham o seu propósito e a missão de qualidade educacional. Exemplos de descaracterização são conhecidos, especialmente nos Estados Unidos. Uma das IES que sofreu esta descaracterização é a Dickinson State University, localizada em North Dakota, que, de acordo com o artigo “*North Dakota School Awarded Unearned Degrees*” (2012), abriu mão dos seus requisitos de ingresso para admitir estudantes internacionais não qualificados e permitiu que estes concluíssem seus cursos sem terem frequentado as aulas no limite mínimo exigido pela instituição.

Há diversos casos de IES norte-americanas que se deixaram levar pelo lado comercial, tais como: New York University, Columbia University, University of Chicago e da australiana Monash University. Estas são listadas por Altbach (2013, p. 11-12) como instituições que perderam seu rumo ao abrirem subsidiárias “*for-profit*” (voltadas ao lucro), indiscriminadamente, seguindo a lógica comercial. As instituições brasileiras podem valer-se destes casos no sentido de evitar erros anunciados.

Instala-se uma espécie de concorrência invisível, através da expansão da área de atuação de instituições de ensino estrangeiras de reconhecida reputação, em todos os níveis, que buscam atuar em localidades afastadas da sua área geográfica, seja através da oferta de cursos *online* ou implantando seus campi fora dos países de origem. Disputam a preferência do alunado com vantagens que variam entre infraestrutura, política de investimentos, tradição e valores de parcelas, dependendo do perfil da instituição, como vemos nos exemplos publicados pelo Canadian Bureau of International Education, em 2005, no artigo *Crossborder education: programs and providers on the move*, da autora referência em internacionalização, Jane Knight. Desde 2002, Harvard University estava desenvolvendo dois polos (campi) no Chipre e nos Emirados Árabes.

Uma maior presença da icônica Harvard University, em nível mundial, foi tratada como prioridade pela primeira reitora da história desta universidade, de 2007

até hoje. Faust (2012) destaca suas reflexões acerca de discussões sobre como “Harvard pode ampliar mais efetivamente as oportunidades oferecidas pelas realidades em constante mudança ao nosso redor”. Uma medida significativa é a diretriz de que todo aluno do segundo semestre de Mestrado em Negócios deve ter uma experiência internacional.

Apesar do exemplo citado sobre Harvard e sua estratégia de atuação global, incluindo ações de mobilidade *outbound*, o que é mais recorrente é o caminho inverso, ou seja, estudantes internacionais, em busca de qualificação em países como os Estados Unidos. Segundo Abelman e Kang (2014), os EUA são a nação que mais recebe estudantes internacionais no mundo. Em se tratando dos chineses, especificamente, estudar na terra do “tio Sam” tem para eles caráter libertador, em função do rigor político que a China impõe sobre os seus cidadãos. A mãe de Ding Yinghan, do Hamilton College, relata: “Nos Estados Unidos, eles focam em habilidades de pensamento criativo, enquanto, na China, eles concentram-se na teoria... Então, o que os alunos aprendem aqui (na China) não os prepara para a vida real”. (LEVIN, 2010).

Comprova-se na prática, segundo Abelman e Kang (2014, p. 384), uma relação muito forte de expectativas entre ambas as partes: dos chineses sobre as IES norte-americanas e vice-versa. Ao se depararem com a realidade, os estudantes oriundos da China podem ser tratados como “*cash cows*” (vacas-leiteiras). A mesma situação de desencantamento pode acontecer especialmente com equipes pedagógicas norte-americanas, as quais têm nos chineses o estereótipo de alunos disciplinados para o estudo, mas se deparam com situações inusitadas de cola, plágio e diferenças profundas na dinâmica dos estudos acadêmicos. Os chineses são considerados alunos que não conseguem se expressar oralmente ou que nunca utilizaram citações em seus trabalhos. Exemplos como este devem servir como lição para que as IES brasileiras não ingressem em políticas que tenham a lucratividade como prioridade acima da qualidade da aprendizagem. Mais importante que a reputação mercadológica, o que é bastante complexo para ser readquirida, é a ética e o compromisso com um ensino de qualidade. Ao descuidar de questões fundamentais para o ensino superior de determinada instituição, pode haver um ciclo caótico de erros, levando a IES a enfrentar dificuldades financeiras e, por fim,

abrindo possibilidade de investimentos estrangeiros focados essencialmente em ganhos financeiros ou *for-profit*.

Assim, há uma premissa de que a competitividade, já acirrada localmente, torna-se ampliada mundialmente por conta da internacionalização. Este fenômeno realça o cotejamento entre pares, sejam estes níveis de empregabilidade, características de docentes, reputação ou colocação nos *rankings* da instituição A *versus* a B ou de uma nação comparada à outra. Com as comparações, advém uma relação valorativa, o que, na contrapartida, pode causar empoderamento de um, em detrimento do outro. Questionamentos ligados ao conceito e à eficiência das IES tradicionais se propagam, sedimentados em suas regiões e/ou no mundo, sobre os quais o *marketing* utilizado passa a exercer novo papel e relevância. A guerra pelo recrutamento de alunos está decretada.

O risco da mercadorização expressa-se em exemplos como os mencionados neste estudo, no qual o jogo de expectativas pode ofuscar a manutenção das regras acadêmicas, da ética e de reputação das instituições. Em ambiente de aula global, muitos pressupostos considerados regras, tradição ou valor para determinada instituição precisam ser dinâmicos e devem encontrar um equilíbrio, levando em conta seu público de estudantes internacionais, desde que não interfiram no cerne ou no propósito que faz a instituição existir e manter-se ativa: a qualidade da entrega. O principal objetivo de internacionalizar deve ser a oportunidade de mesclar ideias, princípios, hábitos, culturas, num movimento constante de negociação em ambiente de diversidade cultural, que envolve ceder e recuar, ser firme e avançar, reavaliando e reconstruindo coletivamente.

6 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A VALORIZAÇÃO DO QUE É EXTERNO: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS

Além da possibilidade de ir e vir do aluno, através da mobilidade presencial, há a disponibilização de cursos *on line* por instituições, sejam elas tradicionais e renomadas, ou inovadoras e de vanguarda. Experienciamos atualmente a era da conectividade, quando as oportunidades de interação em escala global são multiplicadas de forma exponencial.

A Educação a Distância (EaD) figura como uma modalidade que favorece a expansão das IES e permite a multiplicação de conteúdo, em escala global. Através da EaD, é possível recrutar, matricular, oferecer cursos e conceder diplomação a pessoas do mundo todo. A conectividade atual também facilita a realização de *co-working* (trabalho compartilhado), com qualquer pessoa ou instituição do globo terrestre.

[...] é urgente que os professores e alunos de nossas escolas e campi sejam, a exemplo de outros setores mais progressistas da sociedade, expostos a um agressivo choque de novas tecnologias, antes que caiam em completo descrédito pela sua notória incapacidade de educar para os novos tempos. E isso não depende só dos professores. Depende principalmente de políticas públicas, comprometidas com as novas possibilidades de interconectividade, comprometidas com o futuro. (RISTOFF, 2013, p. 540)

A relação entre a internacionalização e a EaD se dá pela possibilidade de levar propostas pedagógicas e/ou comerciais aos quatro cantos do mundo, de forma ágil e economicamente mais viável do que na modalidade presencial. Até então, era maior o esforço para mover equipes para outras localidades, em movimento de expansão. Isto por questões óbvias de alocação de recursos, pessoas e infraestrutura a cada realização de evento pedagógico, em diferentes países.

A EaD oportuniza acesso ao conhecimento de forma indiscriminada, com qualidade, tempo e valor dos mais variados. As instituições ganham ampla possibilidade de visibilidade, já que as ações de *marketing* também têm custo inferior por conta do meio tecnológico. O aluno, por sua vez, ganha o poder de escolha para decidir o que quer e o que não quer, de cobiçar e de avaliar a reputação de uma instituição de ensino superior na distância que lhe separa do seu mouse ou teclado. O recurso secular do “boca a boca” ou a valorização da universidade onde os ancestrais do futuro universitário estudaram, passando a

tradição familiar ou a herança cultural de pai para filho, ainda tem força, mas não parecem ser fatores prioritários de decisão.

No dia a dia das universidades, dar poder ao aluno representa desacomodar o *status quo* das instituições, pois, nesta condição, sentem-se constantemente testadas em suas posições. Os discentes, em geral, vêm demandando modificações em ritmo acelerado na dinâmica das aulas ministradas, pois acreditam ser a agilidade na exigência de respostas uma característica típica da EaD. Este perfil, em contextos de cursos internacionais, maximiza o processo de demanda por mudanças de forma significativa. Propiciam interações diversificadas, ampliando o espectro de visão e entendimento sobre o que os estudantes consideram importante. Provocam o surgimento de ações ágeis, como capacitação de equipes docentes para novas metodologias, tendo o aluno como protagonista; uso de equipamentos, softwares e recursos tecnológicos; metodologias ativas; aula invertida etc. Consequentemente, a universidade vê-se pressionada a avaliar o grau de importância destes apelos para dar respostas à sociedade, aderindo ou não, em alguns casos, por questão de sobrevivência. Cresce a necessidade de aprofundamento nas discussões quanto à qualidade dos cursos, diplomas, corpo docente, visando alinhamento global entre as instituições de ensino superior, semelhante ao do Pacto ou Processo de Bolonha.

Instala-se, então, uma questão de grande complexidade: Se definir qualidade em nível nacional não é tarefa simples, como fazê-lo de forma global? De que qualidade estamos falando? E no caso da EaD, que critérios assumir?

O papel das agências acreditadoras, tanto locais, quanto internacionais, vem ganhando espaço no meio educacional, embora cercado de questionamentos quanto à forma, periodicidade e critérios.

O Brasil é, desde 1988, um Estado avaliador por excelência [...] na luta comum contra as fábricas de diplomas, nacionais e transfronteiriças, que se multiplicam. São esforços valiosos em um ambiente onde a cooperação regional em matéria de ensino superior é tímida e perceptivelmente contaminada por preconceitos históricos e desconfianças mútuas [...]. (RISTOFF, 2013, p.537-538).

A interface da discussão sobre qualidade na educação superior acontece, tendo, concomitantemente, a internacionalização tratada de forma transversal, tema que se deve buscar, evitando os extremos ou as polarizações. Em “terras tupiniquins”, a busca por qualidade de ensino pode ser facilmente reduzida, no senso comum, à validação do que “não é nosso” ou é externo, em detrimento do que

é local. Esta é a expressão de um sentimento histórico de valorização pós-colonialista, em que tudo que diz respeito ao antigo colonizador tem melhor qualidade, principalmente em se tratando do hemisfério norte.

Nações como o Reino Unido vivem até hoje esta relação de empoderamento, concedida por diversos países pertencentes ou que pertenceram à coroa britânica. O ideário entre as nações do *Commonwealth*, colônias britânicas, era de que a educação britânica era superior. (WALKER, 2014). No início do século XX, houve grande afluxo de indianos para o Reino Unido, inclusive Ghandi, os quais foram contemplados com subsídios britânicos que garantiram seus estudos naquela nação europeia. De 1958 a 1960, o número de estudantes estrangeiros saltou de 21 mil para 27 mil e 500, o que gerou protestos quanto ao financiamento por parte do governo e levou a limitações na política de mobilidade *inbound*. Apesar disso, as pessoas continuaram a buscar estudos ou a enviarem seus filhos para o Reino Unido sempre que podiam. No ano acadêmico de 2013-2014, o número de estudantes estrangeiros foi de 435.495, conforme o UK Council for International Students Affair (UKCISA).

Fato curioso é o caso de Hong Kong, que pertenceu à coroa britânica até 2007, quando retornou ao poderio chinês através de tratado político firmado cem anos antes. Assim, nesta ambiguidade entre ser britânico ou ser chinês, prevalece ainda hoje a cultura ocidental. Hong Kong é a “menina dos olhos” para as famílias da China continental, que também sacrificam seus orçamentos para enviarem seus filhos para o ensino superior da China insular. Além da qualidade do ensino reconhecida pelas famílias, existe toda uma questão de liberdade política que dizem encontrar em Hong Kong. Em alguns casos, este é o desejo do próprio estudante, mas em outros, é uma imposição das famílias, inclusive na escolha do curso. (BODYCOTT; LAI, 2012, p. 261-262).

Também a relação de empoderamento do Brasil para com Portugal parece ir além do reconhecimento das potencialidades da pátria descobridora. De nação indígena, passamos a ser colônia portuguesa. Para Portugal, iam os filhos da classe abastada brasileira. E a sequência lógica dos fatos redundou na manutenção desta hierarquia em dimensão mais ampla até hoje, ou seja, a supervalorização do que é externo, europeu. Mais recentemente, se limitou em significativa preferência ao modelo norte-americano e até mesmo de nações asiáticas, como Singapura, em termos de educação. Esta forma de encarar o que é externo pode ter levado os

brasileiros à menos-valia do que é nosso, muito por conta da carência de políticas públicas condizentes com a proposta que o fenômeno da internacionalização impõe. E o ciclo se repete, com a participação brasileira nas comunidades científicas internacionais, ainda com um número de patentes inferior à capacidade instalada, entre outras tantas consequências.

A origem da reputação dos estudos no exterior, especificamente na Europa, está em fatos históricos, os quais podem, de certa forma, justificar o movimento, que redundou no Processo de Bolonha⁸ (PB), dos dias de hoje. Bianchetti (2015) explica que o colonialismo conseguiu sua imposição e afirmou-se sem concorrentes capazes de remover a Europa dessa posição central. Esse processo, iniciado na Antiguidade, vem adentrando a Modernidade e a Contemporaneidade, mas o eurocentrismo teve sua posição abalada principalmente pelos Estados Unidos. Assim, a Europa luta para manter e ampliar o seu poder, como centro do mundo, tendo a educação na linha de frente, na busca para resgatar sua supremacia.

[...] uma das pontas de lança dessa luta pela Europa é buscar, via melhoria, atratividade, competitividade e possibilidade de exportação da educação superior, resgatar aquilo que muitas vezes parece ter sido um idílio e que se perdeu em função das disputas nas quais a Europa ou países que a compõem saíram perdendo. (BIANCHETTI, 2015, p. 25).

Não por acaso, os vínculos pós-colonialistas impelem muitos brasileiros à condição de profundos desejosos, muitas vezes velados, de qualificação com selo europeu, norte-americano ou de qualquer país considerado desenvolvido, pois assumir esta premissa, representa, de certa forma, confirmar o sentimento de menos-valia do que é nosso e empoderar “o outro”. Para além destas questões sociopolíticas, as condições de comunicação e transporte atuais, as relações comerciais internacionais, entre outros, são impulsionadores para que os jovens queiram ampliar seus horizontes. Mas a acessibilidade à mobilidade acadêmica internacional depende necessariamente de investimentos governamentais.

⁸ O Processo de Bolonha é um programa, que conta com a adesão de 47 países europeus, que visa alinhar os currículos do ensino superior, permitindo a mobilidade dos estudantes de um país para o outro, tendo seus créditos validados. Desta forma, torna-se o espaço europeu para a educação superior, o que lhe permite maior competitividade.

7 A REAÇÃO BRASILEIRA RUMO À INTERNACIONALIZAÇÃO

Alguns países, principalmente os “em desenvolvimento”, como o Brasil, concentram esforços na realização de políticas públicas, que ofereçam programas de estudos no exterior, como forma de permitir acesso de seus cidadãos a novas tecnologias, a diferentes abordagens metodológicas e a mentes que se destacam no cenário educacional mundial, promovendo trocas relevantes. Desta forma, também propiciam a inserção internacional do potencial brasileiro. O Brasil parece ser um diamante a ser lapidado no meio educacional e profissional mundial, com grande potencial criativo, mas ainda pouco reconhecido internacionalmente, através de esforços singulares, sejam eles de indivíduos, em geral, pesquisadores ou instituições proeminentes, que ganham maior visibilidade.

A mobilidade acadêmica ganhou destaque nesta década por conta do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e tornou-se uma das principais formas de internacionalização da educação e importante meio de divulgação do potencial do país no exterior.

O Ciência sem Fronteiras representa quebra de paradigma na internacionalização da educação no Brasil, pois garante financiamento público para a mobilidade estudantil para alunos em nível de graduação, em grande volume. O Painel de Controle, encontrado no portal específico do Programa, apresenta mapeamento de indicadores, atualizados mensalmente. Pelo fato do Programa ser novo e constantemente mutável, este estudo apresenta como linha de corte o mês de julho de 2015, data de divulgação de dados preliminares, em encontro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizado em São Carlos/SP, publicados na imprensa e no portal www.cienciasemfronteiras.gov.br. Embora se configurem em dados preliminares, serviram como indicadores para este e outros estudos.

7.1 O Programa Ciência sem Fronteiras

No cenário educativo contemporâneo, a educação superior assume uma especial relevância para o desenvolvimento econômico e cultural do país, inclusive para alavancar melhores índices na educação básica. E, na perspectiva da globalização, a qualidade da educação superior passa pela internacionalização.

É neste contexto global de mudanças que o governo brasileiro criou o Programa Ciência sem Fronteiras, com a possibilidade de enviar cento e um mil estudantes em sua primeira edição (de 2012 a 2015) a centenas de universidades parceiras do projeto, localizadas em 22 países, e de dar continuidade ao Programa na segunda edição (até 2020).

A visita do presidente dos Estados Unidos ao Brasil, Barack Obama, em março de 2011, pode ter sido decisiva para a deflagração deste projeto, quando apresentou sua intenção de criar o *100,000 Strong in the Americas* à presidenta do Brasil, Dilma Roussef. A líder do governo brasileiro, por sua vez, surpreendeu a todos ao informá-lo de que o Brasil superaria esta marca, oferecendo cento e uma mil bolsas nos próximos quatro anos. Ela se referia à criação do Programa Ciência sem Fronteiras, que foi oficialmente lançado em dezembro daquele ano.

O Ciência sem Fronteiras mudou o foco da concessão de bolsas, que privilegiava a pós-graduação, passando a dar destaque à graduação, o que vem trazendo significativos impactos. Em 1998, de acordo com o portal Geocapes, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o número total de bolsistas era de 1.867, sendo que, destes, 1.764 bolsas destinadas à pós-graduação, ou seja, a cerca de 95% do total ofertado, restando somente 5% para a graduação. Em 2012, primeiro ano de distribuição de bolsas do CsF (atualização mais recente do portal Geocapes é de maio de 2015), o total de bolsistas mais que duplicou, chegando a 11.741. Destes, 6190 foram destinadas à graduação sanduíche, aproximadamente 53% do total, o que comprova a intenção política de mudança, com ênfase na graduação. Em pouco mais de uma década, a representatividade deste nível educacional passou de 5% para mais de 50% e continua aumentando. Os primeiros resultados do CsF indicam que o volume de concessão de bolsas sanduíche para a graduação foi bem maior do que era previsto como meta, chegando a 78.980, equivalente a 78%, quando a previsão era 64.000 para este nível educacional.

Segundo depoimento de Geraldo Nunes Sobrinho (CNPq) e Adalberto Luís Val (Capes), durante o referido evento da SBPC, o número total de bolsas distribuídas atingiu e até superou a meta, chegando a 101.266, em todos os níveis. Assim, o principal propósito deste Programa parece mesmo ser o investimento na acessibilidade, pois a meta de cento e uma mil bolsas de estudos no exterior, proporcional ao período de quatro anos, mostrou-se um volume sem precedentes na

história do país. Já está assinada, desde junho de 2014, a sequência do Programa para mais quatro anos. Entretanto, as dificuldades econômicas que o país enfrenta em 2015 podem impactar a continuidade ou a expansão do Programa. No momento da divulgação do levantamento preliminar, em São Carlos/SP, os gestores das duas agências de fomento – CAPES e CNPq – sinalizaram algumas intenções de ajustes para a próxima etapa de mais quatro anos, principalmente quanto à redução drástica de custos e do foco na graduação-sanduiche. Os ajustes incluem também negociação intensa com os parceiros no exterior, corte de alguns benefícios aos bolsistas e diminuição da ênfase na graduação, na dimensão que atingiu na primeira etapa. O principal estímulo aos estudantes, na primeira etapa, vinha sendo a política de benefícios, que contempla: bolsa de estudos integral, auxílio instalação, passagem aérea e seguro saúde.

A escolha das áreas estratégicas suscitou polêmicas no meio educacional, assim como os critérios de seleção dos bolsistas, incluindo a qualidade acadêmica e linguística. Também a escolha das universidades parceiras e o fato de o Programa não ter sido discutido com as IEs brasileiras antes da sua implantação foi objeto de críticas. Há muitas relacionadas ao fato de que áreas consideradas fundamentais como Educação, Linguística, Comunicação foram preteridas. O Decreto Nº 7642, de dezembro de 2011, explica a intenção de promover a cooperação técnico-científica, contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino e centros de pesquisa brasileiros, para a competitividade das empresas brasileiras e para estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no país, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação.

As seguintes áreas são estratégicas ou prioritárias:

- a) engenharias e demais áreas tecnológicas;
- b) ciências exatas e da terra;
- c) biologia, ciências biomédicas e da saúde;
- d) computação e tecnologias da informação;
- e) tecnologia aeroespacial;
- f) fármacos;
- g) produção agrícola sustentável;
- h) petróleo, gás e carvão mineral;
- i) energias renováveis;

- j) tecnologia mineral;
- k) biotecnologia;
- l) nanotecnologia e novos materiais;
- m) tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais;
- n) biodiversidade e bioprospecção;
- o) ciências do mar;
- p) indústria criativa;
- q) novas tecnologias de engenharia;
- r) formação de tecnólogos.

O governo brasileiro reconhece, assim, seu papel impulsionador da mobilidade acadêmica, embora o CsF também tenha cunho político, pois contemplou uma fatia da população pertencente à classe média/alta, com quem o governo federal, teoricamente, precisaria gerar mais vínculos, em tempos de eleições para presidência. As eleições finalizaram-se em outubro de 2014 e Dilma Roussef foi reeleita. Logo houve cortes no orçamento geral da união e o Programa Ciência sem Fronteiras não abriu nenhum edital para a graduação, a partir de então. O Programa, entretanto, está oficialmente garantido, mas, sem previsão de reinício, o que está sendo chamado de “congelamento”, e com uma série de ajustes, não divulgados oficialmente até a conclusão desta pesquisa, a não ser em forma de notícia via imprensa e no portal do Programa.

O Ciência sem Fronteiras tem um caráter de complexidade, por ser um tema ainda novo, que precisa ser testado, reavaliado e redirecionado. Por isso, gera tamanha polêmica. O principal objetivo, entretanto, é de grande relevância para o Brasil, pois quer colocar o país no cenário internacional, de forma mais representativa, pelo volume de bolsas ofertadas. Através da mobilidade acadêmica, espera-se que sejam desencadeadas ações compartilhadas em nível mundial, como pesquisas conjuntas e convênios entre instituições de ensino superior. Há, até mesmo, a expectativa de que os bolsistas atuais sirvam como “embaixadores” do Brasil no exterior e os ex-bolsistas representem as universidades parceiras no Brasil, no retorno para o país, promovendo trocas duradouras e saudáveis para ambas as IES e as nações.

Segundo o Decreto Nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011 (ver anexo A), as bolsas para as áreas prioritárias têm como público-alvo candidatos com melhor desempenho acadêmico nos seguintes perfis:

- a) para bolsa de graduação-sanduíche – estudantes de graduação, matriculados em instituições de ensino superior no País;
- b) para bolsas de educação profissional e tecnológica – docentes, pesquisadores e estudantes de cursos técnicos e superiores, oferecidos por instituições de formação profissional e tecnológica das áreas prioritárias;
- c) para bolsas de doutorado-sanduíche – estudantes de doutorado-sanduíche;
- d) para bolsas de doutorado pleno – candidatos à formação plena no exterior;
- e) para bolsas de pós-doutorado – candidatos detentores do título de doutor obtido em cursos de pós-graduação no Brasil ou reconhecido por instituições participantes do Programa Ciência Sem Fronteiras;
- f) para pesquisadores visitantes estrangeiros – lideranças internacionais, estrangeiros ou brasileiros, com expressiva atuação no exterior;
- g) para jovens talentos – jovens cientistas de talento, estrangeiros ou brasileiros com destacada produção científica ou tecnológica nas áreas de conhecimento prioritárias.

Os critérios estipulados para a seleção dos bolsistas limitam a oferta de candidatos, o que permitiu, em alguns casos, o envio de estudantes não preparados para a experiência. Da mesma forma, a escolha das universidades parceiras no exterior foi feita de forma pouco discutida com os principais envolvidos, que são as universidades brasileiras, gerando contestações sobre características metodológicas, reputação e resultados de aprendizagem. A consulta às IES de origem, anterior ao lançamento do Programa, por parte do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Ministério da Educação (MEC), teria sido o caminho lógico para obter subsídios de quem está na ponta do processo e faz a interface com os estudantes. Além disso, muitas das IES brasileiras já têm uma caminhada de pesquisa e relacionamento com IES no exterior, o que parece ter sido pouco levado em conta.

Apesar das limitações listadas, o Ciência sem Fronteiras traz a possibilidade de acesso ao conhecimento em âmbito internacional, de apresentação do potencial dos brasileiros nas interações acadêmicas, da troca de experiências culturais e do contato dos estudantes com alguns expoentes do meio científico mundial. Ao contemplar este seleto grupo com bolsas de estudos integrais, o Programa oferece também oportunidade para que os bolsistas brasileiros apresentem seu talento em nível internacional, atendendo, de certa forma, às pressões existentes do mercado mundial pela evolução na trilha da globalização.

Em diversos níveis – de graduação à pós-graduação – e na modalidade plena ou sanduíche, o CsF representa alavancagem de conhecimento científico e possibilidade de geração de inovações, como resultado das experiências dos estudantes brasileiros no exterior. Isso tudo sem considerar ganhos paralelos, que passarão a acontecer mais frequentemente através dos contatos *one-to-one* (de um para outro), realizados no ambiente acadêmico por este grupo de estudantes da primeira leva do CsF. São fatores que geram possibilidades, a médio e longo prazos, de futura mobilidade acadêmica em outros níveis educacionais, convênios resultantes dos contatos aluno-professor, negócios e parcerias para empresas.

Um dos indicadores de inovação entre os países em nível global é o número de patentes registradas, item no qual o governo brasileiro tem a expectativa de que haja ampliação, como decorrência dos estudos dos bolsistas no exterior. O Brasil, historicamente, não goza de destaque entre os potenciais inovadores. Segundo o último relatório anual da Organização Mundial de Propriedade Intelectual (WIPO), vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil está em 19ª posição, atrás de países considerados referência. Levantamento feito entre os 20 maiores escritórios de concessão de patentes no mundo traz dados de 2012 e aponta os Estados Unidos em primeiro lugar, com 2,2 milhões de patentes, seguido do Japão, que tem 1,6 milhão.

O ciclo de envio de bolsistas deve redundar em retorno ao país e aplicação local dos conhecimentos adquiridos em produtos e serviços inovadores. Retornar para o Brasil após a vivência do CsF é uma condição do Programa, o que evita ou ameniza o risco de *brain-drain* (fuga de cérebros), embora tenha acontecido em pequena escala. O bolsista que não retorna ao Brasil deve sofrer penalidades previstas em contrato, assim como os desistentes, dependendo da situação, o que se mostrou um item complexo de operacionalização. As agências parecem não ter

tido capacidade instalada para diferenciar e monitorar os casos de falta de comprometimento dos bolsistas daqueles nos quais os estudantes foram vítimas de uma situação inesperada.

Para que os bolsistas realmente potencializem seus resultados, é preciso que tenham êxito nas interações no exterior. Ou seja, é necessário ultrapassar toda a experiência de forma positiva para que resulte em exemplos a serem seguidos e/ou compartilhados ou até maximizados.

Sob o ponto de vista das nações que acolhem os estudantes estrangeiros no exterior (instituições e nações parceiras), a presença destes, em geral, é muito bem vinda e a disputa no recrutamento de alunos é bastante acirrada, por tratar-se de um negócio de grandes dimensões. Os Estados Unidos ocupam o topo da lista entre os países recrutadores. Conforme publicação do Institute of International Education (IIE), chamada *The Open Doors 2013-2014*, quase 900 mil estudantes internacionais fizeram algum tipo de curso nos Estados Unidos naquele período, gerando faturamento de 27 bilhões de dólares. O Brasil ocupou a décima posição entre os países que mais enviaram alunos para os EUA. Entre os contemplados com bolsas para o Ciência sem Fronteiras, a nação norte-americana foi a preferida na primeira etapa. Portugal havia sido o principal destino no primeiro ano de existência do CsF, certamente pelo fato de termos – Brasil e Portugal – o português como língua oficial, o que não demandou comprovação de proficiência linguística. Entretanto, Portugal não permaneceu entre as nações parceiras no Programa e muitos estudantes, que já tinham suas homologações para aquele destino na Europa, precisaram ser alocados para outros países antes da vivência internacional em questão.

Outro exemplo entre os países anfitriões é o Reino Unido, segundo no *ranking* mundial de nações que mais recebem estudantes estrangeiros no mundo. Em artigo recente, Walker (2014), apresenta tabela intitulada Países-Alvo para Aumento do Recrutamento, adaptada da Agência de Fronteira do Reino Unido - UKBA em 2011. O Brasil aparece no topo da chamada Prioridade 1, o que denota grande interesse no recrutamento dos estudantes brasileiros. É interessante, porém, observarmos que o Reino Unido apresentou este posicionamento sem levar em conta a presença de brasileiros bolsistas do Ciência sem Fronteiras, pois o Programa foi lançado no final de 2011. Pressupõe-se que o interesse dos britânicos possa ter aumentado até 2014/2015, pois os primeiros estudantes em mobilidade acadêmica foram enviados a partir de 2012, posteriormente à criação da referida tabela.

Entre os próprios bolsistas e responsáveis pela gestão do Programa, houve também grande satisfação na primeira etapa do CsF, pois o programa trouxe a possibilidade de resultados significativos para o Brasil, como consequência das interações no exterior. Estudantes, professores, gestores educacionais, famílias, enfim, todos os envolvidos questionam-se, porém, sobre como usufruir deste momento tão significativo para o desenvolvimento da ciência do país para além dos ganhos individuais.

Além dos conhecimentos adquiridos na esfera cognitiva, a exposição à interculturalidade foi outro aspecto profundamente relevante, pois propiciou aos brasileiros que participaram do Ciência Sem Fronteiras competências tidas como essenciais na empregabilidade e em convivência global na contemporaneidade. Estas competências são relatadas pelos entrevistados neste estudo através de questionário e entrevista; em geral, indicando possibilidades de transformações na dinâmica da gestão da mobilidade acadêmica, prática pedagógica e até mesmo curricular.

A interculturalidade pode ser adquirida em vivências no exterior, mas também na exposição e na discussão de temas internacionais e/ou no simples contato com estrangeiros no próprio país de origem de algumas pessoas que tenham certa predisposição para tal. Há autores que usam, inclusive, métricas para avaliar o nível de valor agregado para aqueles que estudam no exterior, em comparação aos resultados de aprendizagem daqueles que, tradicionalmente, fazem cursos locais. Estudo realizado por Soria e Troisi (2013), levando em conta que muitos alunos não conseguem pagar cursos no exterior, examinou como os estudantes universitários norte-americanos desenvolvem competências globais ou *9GII competencies* ao engajarem-se em atividades formais e informais. Estas atividades, realizadas no próprio campus, foram comparadas com outras realizadas no exterior, visando a verificar se promoveram desenvolvimento equivalente dos universitários em relação às competências globais. O estudo sugere que as atividades da internacionalização em casa podem influenciar o desenvolvimento dos estudantes positivamente, tanto quanto ou mais do que em vivência de estudos internacionais em termos de *GII*.

Já Tarrant, Rubin e Stoner (2014) indicam que é a combinação dos fatores como localização (no exterior) e foco acadêmico que desencadeiam maiores

⁹ GII – global, international and intercultural competencies

resultados de aprendizagem para aqueles que estudam fora do seu país. “[...] estudar no exterior por si só não é a máquina mais potente que alimenta a cidadania global”, afirmam. (TARRANT; RUBIN; STONER, 2014, p. 153).

Neste contexto de tamanha dimensão e diversidade de pontos de vista quanto aos seus méritos, estudos são necessários para acompanhar e avaliar este Programa; portanto, daí surgem questionamentos como: Quais poderão ser os resultados institucionais e nacionais do Ciência sem Fronteiras?

As etapas do Programa Ciência sem Fronteiras podem ser descritas nas suas diferentes fases, conforme explicitamos a seguir:

7.1.1 O Ponto de Partida

A fase inicial envolveu uma grande logística, pois depende de vários atores, em diversas partes do país e do globo terrestre, com culturas diferentes, línguas diversificadas, em fusos horários diversos. Por não haver registros de distribuição de bolsas de estudos nesta dimensão até a criação do Programa Ciência sem Fronteiras, não havia proporcional estruturação de processos e equipes especializadas nas agências de fomento, nem mesmo nas instituições de ensino superior.

Em se tratando de organização por parte das agências de fomento, a capacidade instalada era insuficiente para a avalanche de ações que o processo de alocação de estudantes no exterior estava demandando. As agências CAPES e CNPq foram encarregadas da operacionalização em nível nacional e contatos internacionais. A divisão foi feita por nível educacional e por grupos de países. Houve uma tentativa de intercalar a responsabilidade na atuação destas agências, por grupos de países, o que, na prática, tornou a operacionalização confusa.

No que se refere às instituições, a maioria das participantes precisou adaptar-se aos fluxos e preparar pessoas para darem conta das tarefas, envolvendo investimentos e programas de capacitação, assim como foi preciso dar o tempo necessário para a apropriação da nova cultura.

Aos potenciais bolsistas, a novidade veio como uma oportunidade inusitada e também demandou planejamento de última hora. Sem a possibilidade iminente de ganharem bolsas no volume, valor e frequência que o Programa prevê, os estudantes não buscaram planejar-se, principalmente com foco na excelência

acadêmica e comprovação de proficiência linguística. O passo a passo dos candidatos, resumidamente, se deu da seguinte forma:

- a) primeiramente, o candidato identificou seu potencial, por dispor de excelente performance (critério varia de uma instituição para outra), e proficiência linguística de acordo com o país solicitado. O resultado de 600 pontos no ENEM foi igualmente um critério, porém inserido em 2013;
- b) o candidato encaminhou sua candidatura para a CAPES, via portal www.cienciasemfronteiras.gov
- c) aconteceu a seleção dos candidatos em cada instituição;
- d) houve a homologação pela IES de origem;
- e) foi feita a homologação pela agência de fomento;
- f) aconteceu o *placement* ou a alocação dos bolsistas nas instituições do exterior, de acordo com os perfis de ambos, nível de excelência, linhas de pesquisa e, caso houvesse, conforme as relações anteriores institucionais já consolidadas. Este foi um ponto importante para o sucesso do Programa. Nesta etapa, estabeleceu-se a interação entre órgãos responsáveis e/ou instituições do exterior, quando solicitavam aos bolsistas a documentação complementar, resultados de proficiência e outros.

Algumas IES conseguiram gerar fluxos internos, que incluíam entrevistas ou análise detalhada da documentação, visando minimizar erros na homologação. Dada a desproporção entre o volume de bolsas oferecidas e a gestão das equipes das IES responsáveis pela mobilidade acadêmica, muitas não conseguiram realizar esta tarefa.

O despreparo linguístico foi aspecto relevante e bastante limitador para a maior adesão ao Programa Ciência sem Fronteiras. O Brasil, que tem a língua portuguesa como idioma oficial, não tem ainda uma política de acesso amplo ao ensino de línguas adicionais, mais especificamente ao inglês, na rede pública de educação. Dada a falta de informação sobre a possibilidade de candidatar-se ao Programa, em tempo hábil para o planejamento, pressupõe-se que os candidatos dos primeiros editais tenham estudado línguas adicionais independentemente desta possibilidade de mobilidade acadêmica que o Programa oferece.

Teoricamente mensurável, a proficiência pode ser expressa por notas, conceitos, pontuação e pareceres. Em se tratando especificamente de performance linguística, até o início da divulgação massiva do Ciência sem Fronteiras, havia um grande desconhecimento sobre as certificações internacionais existentes, populares somente entre os poucos bolsistas, a maioria de pós-graduação, de décadas anteriores. As mais solicitadas atualmente são de línguas inglesa: *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)* na modalidade *Internet based (IbT)* e *International English Language Testing System (IELTS)*.

Para que serve o chamado teste ou exame de proficiência, seu nível de complexidade, preparação prévia, foco dos conteúdos testados e taxas cobradas? Quais são os testes solicitados e, acima de tudo, qual é o nível de exigência da instituição onde o estudante pretende cursar? São questões que precisavam ser do conhecimento do futuro candidato à mobilidade acadêmica para permitir a este a chance de planejar-se. Após a primeira experiência de operacionalização do CsF, parece ter havido evolução neste assunto, pois vê-se menor desconhecimento sobre a existência das certificações linguísticas internacionais. Isso vem sendo minimizado por conta da atuação dos departamentos de Relações Internacionais das IES e das trocas informais entre candidatos e interessados, inclusive nas redes sociais. Começa a criar-se a cultura da mobilidade nas comunidades acadêmicas, gerando uma circulação de informações com maior frequência e assertividade por parte de diversas IES.

7.1.2 O Programa em Ação

Para que haja êxito durante a experiência dos bolsistas no exterior, assim como em qualquer exercício de mobilidade acadêmica, é necessário que os problemas do cotidiano dos estudantes sejam encarados como parte do processo. Não há possibilidade de que estes não aconteçam. Podem ser de diversas ordens e, em geral, acontecem pela inexperiência de todos os envolvidos, mas servem, também, como aprendizado. A composição do mosaico de fatores positivos e negativos interfere na qualidade do resultado e podem ser essencialmente relacionados a estas duas categorias: logística do processo (fatores objetivos e concretos) e aspectos psicológicos (subjetivos, emocionais ou afetivos).

- relacionados à logística – referem-se ao critério na escolha de instituições parceiras e de excelência no exterior por parte do bolsista; à perda de documentos, à falta e troca constante de pessoal de atendimento aos alunos nas agências de fomento; ao *placement* (alocação dos alunos) adequado aos interesses dos alunos, de acordo com a etapa de estudo e projeto de pesquisa; a mudanças repentinas de destino; ao cumprimento do compromisso, por parte das agências de fomento brasileiras, da bolsa-auxílio e tudo o que envolve o custeio ao estudante; ao cumprimento, por parte dos estudantes, do compromisso de cursar com frequência mínima ou superior e de terem desempenho correspondente ao parâmetro da instituição no exterior; à dificuldade de comunicação do estudante no ambiente da instituição parceira.
- psicológicos – ligados às relações geradas entre professores e alunos, colegas de aula, parceiros de quarto ou de apartamento; ao apoio da família; à saudade; à sensação de pertencimento; ao respeito às diferenças; à percepção de *achievement*¹⁰; à internalização da cultura local; às atitudes ou reações para que superem essas dificuldades.

Tendo a etapa inicial realizada pelos protagonistas (agência de fomento, instituições parceiras e bolsistas), há grandes chances de que a vivência internacional comece sem maiores percalços. Ou seja, os três agentes são fundamentais na condução para a fase da real experiência. Entretanto, esta etapa é a que tem no bolsista o protagonismo. Não há como terceirizar a tarefa de responsabilização pelos seus estudos e pela negociação de todos os problemas que possam prejudicar seu desempenho, embora a resolução destes dependa também de outros sujeitos. Problemas são inevitáveis e ter a possibilidade de enfrentar o desafio, em ambiente diverso, em outro idioma, com a atuação ativa do próprio bolsista, é um dos grandes ganhos da vivência internacional.

Em geral, pode haver três grupos de bolsistas, que podem ser classificados pela autora deste estudo conforme seus resultados e atitudes: **os que despontam pela excelência acadêmica e adaptabilidade, os que têm dificuldades de aprendizagem e/ou adaptação e os anônimos silenciosos.**

¹⁰ *Achievement* – conquista ou atingimento de um objetivo.

O primeiro grupo é formado pelos que, via de regra, **têm êxito** nos estudos. Parecem sentir-se privilegiados, tendo ou não suas expectativas totalmente atingidas. Adaptam-se facilmente, concluem a formação do Programa com excelente atitude e relacionamento e regressam ao país com boas perspectivas pessoais e profissionais. Além de excelente performance cognitiva, relacionam-se bem em ambiente de diversidade e sabem comunicar seus êxitos, fazendo um bom *marketing* pessoal.

Há, entretanto, algumas situações de insucesso, que podem ser causa ou consequência da baixa frequência, desistência e até mesmo solicitação de desligamento de estudantes brasileiros dos programas de estudos nas universidades no exterior. Os bolsistas, **que têm dificuldades de aprendizagem e/ou adaptação** podem ser ou não os responsáveis por esta situação. Quando são os causadores do problema, pressupõe-se que a inexperiência possa ser o principal fator complicador, levando o estudante a ter maior interesse por atividades extraclasse. Este grupo foi bastante criticado pelos bolsistas entrevistados neste estudo e pela imprensa, que os classificou de participantes do “**Turismo sem Fronteiras**”, fazendo um trocadilho com o nome do Programa. Mas há uma gama de outros fatores, os quais podem dificultar o bom rendimento do estudante brasileiro e que independem da vontade deste. Podem ser:

- a) adaptação ao país de origem - acomodação distante do local das aulas; sem privacidade; com pouco silêncio ou poucas condições de higiene; transporte precário ou caro; problemas de saúde do estudante ou de familiares que ficaram no Brasil.
- b) comportamento e cotidiano – intolerância à diversidade ou preconceito por parte dos nativos e/ou outros estrangeiros em contato com o bolsista brasileiro; dificuldade para administrar o valor recebido como bolsa em função do alto custo de vida; saudade; depressão.
- c) alocação sem poder de decisão do bolsista – permanência em instituição ou curso diferente do seu foco de estudo ou em nível de excelência inferior àquela em que estuda no Brasil, causando desmotivação.
- d) aprendizagem em ambiente diferenciado – modalidade a distância, quando o estudante vem de uma experiência presencial; ritmo das aulas; carga horária (ex: oito horas de mandarim por dia); metodologia; dedicação

extraclasse; convívio com colegas com formas diversas de trabalhar em grupo ou de atitude em aula; preferência pelo colega brasileiro para tarefas de aula e relacionamento extraclasse, o que limita o uso do idioma local; relacionamento muito formal com professores; avaliação focada em conteúdo; percepção de diferença de *performance* para mais ou para menos; despreparo linguístico para a experiência acadêmica, impossibilitando ou dificultando as apresentações orais, citações, trabalhos em grupo.

Com relação ao uso do idioma local, vale lembrar que alguns países, como Canadá e Austrália, oferecem cursos de línguas a alguns estudantes, como parte integrante do Programa Ciência sem Fronteiras. Eles permanecem por cerca de seis meses somente estudando o idioma local gratuitamente. O portal do Jornal NH, de Novo Hamburgo/RS - Brasil, em 11 de abril de 2014, informou que mais de 100 brasileiros foram trazidos de volta para o Brasil naquele ano, por não terem atingido o mínimo de proficiência a ponto de acompanharem as aulas e terem bons resultados. (DEVIDO..., 2014). O texto sugere ter havido negligência por parte dos alunos no comprometimento de suas responsabilidades como alunos beneficiados por uma política pública. Entretanto, apesar de haver esta possibilidade, em alguns casos, há outros que independem da vontade do bolsista, como no exemplo do universitário L.S., entrevistado para este estudo, que teve sérios problemas de saúde na China, foi hospitalizado por uma semana, e retornou ao Brasil sem ter cursado a graduação. Ele permaneceu cerca de um semestre letivo, tendo aulas de mandarim por oito horas diárias, como parte do Programa. Devido à sua dificuldade de performance no idioma chinês, pagou aulas particulares que ocorriam à noite e, mesmo assim, não conseguiu atingir os resultados esperados, retornando ao Brasil antes de começar as aulas da graduação. Após insistentes tentativas de contato com a agência de fomento, conseguiu liberação da dívida que deveria pagar por ter sido considerado “desistente”, sendo que o fato não ocorreu por negligência dele. Como consequência, não teve o direito de homologação novamente, porque o Programa não permite que o mesmo estudante usufrua de bolsa de graduação duas vezes, apesar de ter feito somente o curso de mandarim.

O terceiro grupo é chamado de **anônimos silenciosos**. São aqueles que não se tornam notícia nas universidades no exterior, nem nos veículos de comunicação,

porque não são “descobertos” por nenhum motivo que mereça repercussão. Ou seja, nem pela excelência de *performance* e também por não causarem problemas nas instituições parceiras. Ao serem convidados a responderem questionários, entrevistas e/ou a participarem de reuniões no retorno às IES brasileiras, grupos focais de avaliação, muitas vezes não se apresentam ou, quando participam, o fazem de forma rápida, tímida, monossilábica e superficial. Esses são os que representam uma incógnita, pois não sabemos se estas atitudes representam somente um jeito de ser mais reservado, se escondem seus erros, se não querem projeção em caso de excelente *performance*, se temem comprometer-se, criticando as instituições parceiras ou o próprio Programa Ciência sem Fronteiras, entre outras possibilidades. Sua contribuição para o processo de avaliação do Programa é inexistente, limitada ou neutra.

Conforme o levantamento preliminar da primeira etapa, publicado no portal do Ciência sem Fronteiras, em notícia de 17 de julho deste ano (2015), as agências de fomento registraram o recebimento de cerca de 21 mil relatórios de ex-bolsistas do CsF. Não aparece, porém, em nenhuma seção do portal o número total de retornados até 2014. Assim, não é possível avaliar se estes 21 mil relatórios representam 50%, 30% ou qualquer outro índice do total apto a responder o questionário. Resta a expectativa sobre a qualidade das experiências de cada um deles, incluindo os **anônimos silenciosos**, e da capacidade de potencialização destas para que não sejam desperdiçadas, até mesmo no insucesso, pois servirão como insumo para alguma correção de rota, na medida do possível.

7.1.3 Potencializando a Experiência: o retorno ao Brasil

Para que possamos identificar os traços de qualidade nos resultados do Ciência sem fronteiras, é preciso que a vivência aconteça de fato e integralmente e que os objetivos sejam atingidos, ou seja, que o bolsista cumpra o propósito de estudar numa IES no exterior; que leve e adquira conhecimento; que desenvolva sua capacidade de comunicação na língua local do país onde estuda; que tenha acesso a pessoas e estudos diferenciados e relevantes; que faça uma rede de contatos; que viva a cultura local; que as instituições se beneficiem desta experiência e que o Brasil consiga potencializá-la como nação.

O Ciência sem Fronteiras apresenta muitos desafios e o principal parece ser a incerteza da sua própria continuidade. Caso realmente seja mantido, como é o que está determinado, poderá haver alterações de volume e frequência de concessão de bolsas, entre tantas outras mudanças. É fundamental que o programa possa se constituir em oportunidades de aprendizagem coletivas, que promovam a educação e elevem a capacidade produtiva da nação brasileira a novos patamares. Certamente, os resultados deste Programa poderão ser percebidos a médio e a longo prazos. E, em algumas circunstâncias, vão repercutir na vida do estudante e do país.

Para que o Programa seja ajustado com vistas à segunda fase de aplicação e, principalmente, para que sirva de exemplo para outros programas de mobilidade acadêmica, atuais e existentes ou a serem criados, é essencial que os bolsistas sejam acolhidos no retorno ao país, que as agências de fomento maximizem o aprendizado cultural e nas áreas específicas; que as instituições brasileiras promovam ações de compartilhamento; que os contemplados disponibilizem seu tempo e empenho para tal e que todos ou muitos usufruam do registro destas experiências, de forma construtiva, em parceria com o governo federal.

Ouvir os estudantes no seu retorno se constitui num importante passo nessa direção e isto vem acontecendo de uma forma ou de outra. A compilação dos dados relativos aos 21 mil relatórios de ex-bolsistas do CsF, mencionados anteriormente, também incluiu cerca de 7 mil coordenadores do Programa que atuaram nas instituições de origem, de 2011 a 2014, e já representa um sinalizador de ajustes e sugestões. Mostra a importância da realização da gestão do processo de internacionalização, especificamente neste momento em que o Programa Ciência sem Fronteiras traz ao Brasil uma nova lógica de atuação e posicionamento das instituições de ensino superior quanto à mobilidade internacional. Desta forma, torna-se rica fonte de informações para a sequência de realizações deste e de outros programas de mobilidade.

8 METODOLOGIA

A natureza deste estudo instigou à realização de pesquisa qualitativa, tendo em vista que o Programa Ciência Sem Fronteiras é um projeto de mobilidade acadêmica muito recente, que envolve experiências de vida acadêmica.

O caráter qualitativo indica que a pesquisa, em geral, representa caminhos, indagações e tentativas que nos conduzem a novos horizontes e respostas temporais, dinâmicas, mutáveis. Em se tratando de pesquisa em educação, que, por sua natureza, não tem resultados matemáticos, exatos, precisos, a pesquisa qualitativa é fundamental para compreender a complexidade das temáticas educativas. Não há respostas únicas. Um mais um pode não ser dois.

Entretanto, alguns dados numéricos relativos às experiências que o Ciência Sem Fronteiras oferece também foram necessários. Acreditamos que a pesquisa qualitativa e a quantitativa estão imbricadas uma na outra e, para tal, nos apoiamos em Minayo.

Com relação a essa temática, se estabelece uma política histórica que a nosso ver constrói uma falsa dicotomia entre dados quantitativos e dados qualitativos. A tendência é de se atribuir a pecha de imprecisão aos últimos, no sentido que não permitem 'testes' precisos como a 'abordagem científica' exige. Daí que, quando surge a questão da verificação, muitos analistas se voltam aos dados quantificáveis. (MINAYO, 1994, p. 95-96)

Para a realização deste estudo sobre o Ciência com Fronteiras, o que contou foi a experiência dos sujeitos, os próprios bolsistas e o *staff* das IES brasileiras. Ao iniciar a construção deste estudo, foi inevitável a comparação dos trabalhos realizados pela minha condição de jornalista, atividade que exerci por doze anos, quando ficou perceptível a diferença entre a informação (mais evidente no jornalismo) e a experiência (característica da pesquisa). Mas o que é experiência? Bondía (2002), ao descrever experiência, explica que, em espanhol, é o que "*nos passa*" ou, na língua portuguesa, "*o que nos acontece*". Entretanto, por haver muitas coisas acontecendo, há uma pobreza de experiências, que as tornam cada vez mais raras. Assim, "*em primeiro lugar, pelo excesso de informação, a informação não é experiência*". (BONDÍA, 2002).

Entre as etapas da realização da pesquisa, a primeira foi a fase da escolha do tema, interesse já expresso no projeto de candidatura para o Mestrado; portanto, despertado antes do ingresso no pós-graduação. Enquanto na coordenação do

Instituto de Línguas da Unisinos, reparei o compromisso de contribuir com a missão de propiciar condições para a capacitação linguística dos candidatos ao CsF e a qualquer outro programa de mobilidade acadêmica e/ou empreitada profissional. O lançamento do *Ciência sem Fronteiras*, talvez pela sua dimensão em volume e qualidade, provocou imenso interesse em desvendar suas entranhas e poder contribuir de alguma forma naquilo que é considerado uma restrição, ou seja, a capacitação linguística. Vários autores tratam este ímpeto de diversas formas. Janine Ribeiro (1999) diz que “*não vê razão para alguém fazer pesquisa de verdade que não seja o amor a pensar, a libido de conhecer*”. Já Bondía (2002, p. 26), lança mão do termo *paixão* para definir a experiência, pois é através da “lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo que se capta a experiência”.

A fase seguinte foi de escolha da bibliografia, bastante complexa pela jovialidade do tema no Brasil. Ainda que, seguindo os paradigmas científicos, houvesse identificação com a linha de pensamento de Ribeiro (1999), que diz que “o método é algo que vamos constituindo à medida que pesquisamos em filosofia, eu diria, à medida que escrevemos”. Ribeiro (1999) nos leva a buscar uma relação com a bibliografia na qual devemos indagar o que foi fecundo na leitura das publicações e o que não foi, e também a ousar e a inovar.

Logo após, a próxima etapa foi delimitar o problema. Preferencialmente “o assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 93). Seguiu-se uma etapa exploratória sobre o problema e suas consequências na vida das pessoas, que pode ser chamado de diagnóstico. O autor ressalta a necessidade de revisão dos trabalhos já realizados para a concepção do problema de fato, o que é “uma fonte de enriquecimento das perspectivas do investigador ao redor de seu estudo” e não somente revisão bibliográfica” (TRIVIÑOS, 1987, p. 98). Ao executarmos a revisão dos trabalhos, percebemos a relevância desta tarefa para a iniciação e a continuidade de qualquer estudo. Manuseando livros das bibliotecas e acessando os bancos de dados existentes no meio virtual, foi possível ver a dimensão inimaginável de estudos existentes.

A etapa subsequente foi a de definição das questões de pesquisa, perguntas, que, na busca incessante de respostas ou de novas perguntas, nos conduziam cada vez mais à proximidade de conclusões ou considerações importantes. Também foi determinado o campo empírico, com base nas intencionalidades do investigador.

Quem serão as pessoas envolvidas? Por que estas? De que tipo de instituições de ensino superior?

Concluídas estas etapas – embora elas aconteçam de forma cíclica – deu-se a coleta de dados, entre outubro de 2014 e fevereiro de 2015, através do trabalho de campo, via questionário fechado, com uma pergunta aberta, em entrevista semiestruturada. Outra atividade fundamental para entendimento e histórico dos fatos foi a análise de documentos, tais como: portarias e editais.

No trabalho de campo, vários cuidados foram tomados. Bogdan e Biklen (1994, p. 115-117) nos mostram que é recomendável que o entrevistador peça autorização, ao contrário de partir para a *investigação dissimulada*. É importante ganhar a confiança do entrevistado, pois, desta forma, há maior probabilidade de veracidade nas informações coletadas. É fundamental não ser invasivo e informar o trato dos resultados anteriormente. Talvez a dica mais importante seja a da *neutralidade*, que pode ser um exercício complexo, em alguns momentos, e que envolve princípios e valores que o entrevistado possa ter. Estes foram alguns dos critérios utilizados para a coleta de dados, sempre com respeito ao indivíduo, sua história e sua disponibilidade em contribuir.

O questionário *on line*, foi enviado a um grupo de 300 ex-bolsistas, e o número de respondentes foi de 58. A aplicação do questionário teve o objetivo de captar um número maior de respostas para estreitar o campo de interlocutores na fase posterior: a entrevista individual com perguntas abertas. Para esta etapa, houve vários selecionados, com base em vivências diferenciadas. Ou seja, a escolha para o convite à entrevista individual recaiu sobre a diversidade de perfil dos estudantes em relação aos países de destino, áreas de conhecimento e, em especial, pelas vivências diversificadas e suas peculiaridades. Dois se dispuseram a contar detalhadamente suas experiências em entrevista individual, mantendo o sigilo dos seus nomes. Para tal, foram utilizadas as iniciais dos nomes de cada um.

Os ex-bolsistas que responderam ao questionário *on line* são representantes de três instituições – uma pública e duas privadas – localizadas no Estado do Rio Grande do Sul, no sul do Brasil. São estudantes que estavam cursando o nível de graduação, na fase entre o cumprimento de 20 a 90% das disciplinas dos seus respectivos cursos.

Os instrumentos utilizados foram, então:

- a) questionário *on line* para ex-bolsistas de graduação de três IES gaúchas;

- b) entrevista individual com representantes de departamentos de Relações Internacionais de quatro instituições, duas públicas e duas privadas;
- c) entrevista presencial ou via internet com dois estudantes de graduação de duas instituições diferentes, uma pública, do interior do estado, e uma privada, da região metropolitana.

Através da análise das respostas do questionário, houve mais subsídios para o direcionamento da entrevista aberta para um grupo menor, com foco no problema, seguindo a mesma diretriz, dada ao questionário no trato dos dados. No momento da triangulação de dados, instrumentos, avaliação das leituras feitas, associados à experiência de cada um, foi possível chegarmos a algumas conclusões.

Esta análise interpretativa apoiar-se-á em três aspectos fundamentais: a) nos resultados alcançados no estudo (respostas aos instrumentos, ideias dos documentos etc.); b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos-chaves das teorias e de outros pontos de vista); c) na experiência pessoal do investigador. (TRIVINOS, 1987, p. 173)

No tratamento dos dados, Triviños (1987, p. 171) nos orienta a fazermos uma primeira leitura com “olhos abertos”, seguida de uma segunda leitura, quando devemos “sublinhar as ideias que se apresentam ligadas a algum fundamento teórico”. Após esta etapa, veio a categorização das respostas. Somente no final da categorização é possível detectar, conforme Triviños (1987, p. 172), “divergências, conflitos, vazios e pontos coincidentes nas afirmações dos respondentes”.

Apesar da dificuldade de chegar ao ponto final, o objetivo foi o término do estudo de forma inteligente, com a sensação do dever cumprido, o que não significa nem de longe esgotar o tema. Percebem-se aí as armadilhas que esta etapa pode fazer emergir, o que nos alerta para evitarmos o redemoinho em que podemos ficar aprisionados. Sair dele foi um desafio.

Para Pádua (1996), o desenvolvimento da pesquisa envolve quatro momentos marcantes, cada um com seus desdobramentos: o projeto de pesquisa, a coleta de dados, a análise dos dados e a elaboração da escrita. O que se percebe, na prática, é a intersecção destes momentos, não necessariamente na ordem descrita. E escrever é o ato que mais se intersecciona com os outros, pois, a cada nova etapa, fase ou descoberta, nos debruçamos na escrita novamente. Schmitz (2010, p. 145)

compactua dessa ideia. “Em suma, escrever é um exercício contínuo entre escrever-reescrever-escrever”. Para toda e qualquer realização, é preciso um cronograma.

Dada a natureza do Mestrado Profissional, houve também a intenção de propor alguma ferramenta que facilite o acompanhamento e a avaliação do Programa Ciência Sem Fronteiras, em nível institucional. Perante a hipótese de que, quando esta intenção for valorizada e houver mobilização nesse sentido, os resultados poderão ser melhor aproveitados, quer em perspectiva individual, quer na perspectiva coletiva. Um esforço tão grande em termos de políticas públicas precisa ser adequadamente acompanhado. E esta foi a nossa intenção.

9 ESTUDANTES EM MOBILIDADE: O QUE DIZEM OS DADOS?

Os resultados a serem apresentados referem-se a dois grupos distintos: ex-bolsistas de graduação sanduíche e gestores dos departamentos responsáveis pela mobilidade acadêmica nas universidades pesquisadas. Entre os estudantes, a escolha recaiu sobre os que concluíram sua vivência internacional e não sobre os que estavam ainda vivendo a experiência. Isto porque após o retorno, a capacidade de análise dos fatos parece ser mais consolidada do que durante a experiência, pois enquanto a vivenciam, passam por altos e baixos emocionais, que poderiam distorcer os resultados, polarizando-os de forma inadequada. Desta forma, consideramos que há um componente baseado em crença individual, fundamentada em experiências de vida, essencialmente na vivência internacional. Também contribuiu para esta escolha dos sujeitos o possível choque cultural em mobilidade acadêmica, apresentado por Uwe Brandenburg, em conferência da NAFSA, em Vancouver, Canadá, em 2011. Segundo este autor, há diferentes fases de níveis de satisfação ao longo de 12 meses de permanência no exterior: a primeira é a chamada lua de mel, durante os primeiros três meses de permanência; a segunda é o período de negociação, entre o quarto e o sexto mês, quando o primeiro choque cultural acontece; a terceira é a fase de ajustes, do sexto ao décimo segundo mês; a quarta é a fase da maestria, quando acontece a adaptação de fato com as situações do cotidiano dominadas; a partir do retorno, acontece o choque cultural reverso, ou seja, quando o estudante volta ao seu país e pode ter reações das mais variadas, desde total adaptação ao seu país rapidamente até rejeição às suas origens, seus hábitos e rotina, por ter-se adaptado integralmente à cultura do país onde residiu por cerca de um ano.

Para os ex-bolsistas, foi enviado questionário *on line*, com 58 retornos de estudantes das três Instituições, sendo duas particulares, as quais serão chamadas de IES “A” e IES “B”. A terceira é uma Instituição pública, localizada no interior do estado, a ser referida como IES “C”. A representatividade da IES “A”, no total desta amostragem, corresponde a 40% e o mesmo para a IES “C”, enquanto a IES “B” corresponde a 20% dos respondentes, aproximadamente. Todas estão entre as quinze IES gaúchas que mais enviaram alunos no Programa Ciência sem Fronteiras. Após a leitura das respostas aos questionários, dois ex-bolsistas, das IES “B” e “C”, se dispuseram a contar detalhadamente suas experiências, em entrevistas

individuais, as quais foram consideradas relevantes por serem representativas de situações que merecem compartilhamento. Os estudantes entrevistados foram enviados para diversas instituições de ensino superior de 22 países, localizados na Europa, Oceania, Ásia e América do Norte. Desta forma, as respostas indicam representatividade do Ciência sem Fronteiras de forma global, com exceção da América do Sul. Também houve cuidado em não delimitar o público por cidade, fase dos estudos acadêmicos, área, curso, faixa etária, país ou continente de destino, para que houvesse uma diversidade maior, que pudesse ser representativa do todo que o Programa Ciência sem Fronteiras abrange.

As fases da análise de conteúdo seguiram a cronologia descrita por Bardin (1977, p. 95): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Etapa importante foi a escolha e a análise dos documentos que embasaram o entendimento sobre o Programa, prioritariamente o Decreto 7.642, de dezembro de 2011, assim como o portal do CsF, onde constam todas as principais informações públicas.

Vejamos as características dos acadêmicos entrevistados:

Viajantes acadêmicos:

A maioria dos bolsistas nasceu entre 1988 e 1993, ou seja, tinham de 20 a 27 anos no momento da viagem. Este dado, que corresponde à faixa etária-alvo do Programa Ciência Sem Fronteiras como um todo, exige o cumprimento de 10 a 90% do curso no Brasil como pré-requisito. Ou seja, o aluno não pode iniciar nem concluir sua graduação no exterior. Um jovem que ingressa com 18 ou 19 anos na faculdade, ao atingir 10% de um curso de cinco anos, em média, pode tornar-se candidato após o primeiro semestre, ou seja, em torno dos 20 anos de idade. No limite dos 90% de disciplinas cursadas, também há coerência na faixa em torno dos 27 anos para os cursos ligados às áreas prioritárias, levando-se em conta que estes cursos duram em torno de cinco anos. Caso tenha concluído em um pouco mais de tempo ou tenha ingressado com mais de 19 anos, a idade de, no máximo, 27 anos se explica.

Dos entrevistados, 63,3% vive em famílias nucleares com de 4 a 6 pessoas em média, similar aos dados do último censo do IBGE, de 2010, que é de 3,3 pessoas por família brasileira. (IBGE, 2015).

Encontram-se no estrato socioeconômico considerado B2 40% dos entrevistados. De acordo como IBGE (2015), estas pessoas têm de 1 a 5 salários mínimos regionais (cerca de R\$ 5.000,00, atualmente), como renda mensal. Os outros 40%, estão na faixa B1, de 6 a 10 salários mínimos (mais ou menos R\$ 10.000,00 para dez salários mínimos regionais).

Em relação ao nível educacional dos pais dos bolsistas, há quase um empate entre homens e mulheres. Cerca de 35% dos pais e mães têm Ensino Médio. Há, porém, uma ligeira vantagem feminina, considerando nível superior (graduação e pós-graduação), com 41,7% das mães com formação nestes dois níveis juntos, comparados a 33,4% dos pais. Esta diferença é equivalente à mudança em nível nacional entre as décadas de 80 e 90, que pressupõe ser o período em que os pais dos bolsistas tenham concluído seus estudos de graduação. Segundo Rosemberg (2001, p. 7), com base no estudo do IPEA/PNUD, de 1960 a 1996, o público feminino de 5 anos ou mais sempre esteve abaixo dos homens na média de estudos, mas em 1996, superaram os homens. Enquanto em 1960, a média de anos Enquanto em 1960, a média de anos de estudo dos homens era de 2,4 e das mulheres era de 1,9, houve evolução para ambos, mas as mulheres superaram os homens em 1996, quando a média do público feminino chegou a 6, enquanto os homens, estudavam 5,7 anos.

Entre os destinos preferidos pelos bolsistas (ver quadro p. 81), os resultados deste estudo confirmam tendência nacional. Para efeito de análise sobre os países de destino, foram utilizados os resultados das cinco Instituições representadas nesta amostra, que disponibilizaram dados gerais sobre os bolsistas e não somente os relativos aos 58 entrevistados. A escolha recaiu sobre países de língua inglesa, prioritariamente. Estados Unidos está na primeira posição, seguido do Reino Unido. Na sequência, aparecem: a Austrália, na terceira posição e o Canadá, na quarta. A Itália posiciona-se em quinto lugar. Vê-se que, apesar do destacado posicionamento dos Estados Unidos, a Europa tem a maior representatividade, considerando-se o bloco europeu, o que denota uma tendência ao eurocentrismo.

As parcerias estabelecidas pelas instituições também interferem no volume de estudantes encaminhados para a mobilidade acadêmica, como a IES "A", que tem grande proximidade com a Coreia do Sul e a IES "B", com a Finlândia. Ambos os países, entretanto, utilizam o inglês como língua universal de comunicação em ambiente acadêmico.

Quadro 1: Número de bolsistas por instituição de ensino superior (IES) por país de destino e porcentagem sobre o total de cada IES

Países de destino	Instituições de Ensino Superior/Número de bolsistas					Total por país
	IES "A"	IES "B"	IES "C"	IES "D"	IES "F"	
Alemanha	9 = 3,9%	3 = 3,4%	17=8,3%	31=7,27%	9=3,23%	69
Austrália	20 = 8,6%	2 = 2,27%	25=12,2%	36=8,45%	18=6,47%	101
Áustria	0	0	0	2=0,46%	0	2
Bélgica	0	0	0	2=0,46%	0	2
Canadá	20 = 8,6%	4 = 4,54%	18=8,78%	31=7,27%	22=8%	95
China	2 = 0,86%	1 = 1,13%	10=4,87%	0	3=1,07%	16
Coreia do Sul	35 = 15%	4 = 4,54%	0	12=2,8%	1=0,35%	52
Espanha	15 = 6,4%	2 = 2,27%	17 = 8,3%	20=4,7%	21=7,55%	75
Estados Unidos	55 = 23,7%	25 = 28,4%	59=28,8%	128=30%	122=44%	389
Finlândia	3 = 1,3%	6 = 6,8%	0	1=0,23%	0	10
França	3 = 1,3%	0	4 = 1,95%	12=2,8%	2=0,7%	21
Holanda	6 = 2,6%	1 = 1,13%	0	23=5,4%	1=0,35%	31
Hungria	4 = 1,72%	1 = 1,13%	3=1,46%	4=1%	12=4,3%	24
Irlanda	5 = 2,15%	0	11=5,36%	9=2,11%	13=4,67%	38
Itália	15 = 6,4%	7 = 7,95%	24=11,7%	20=4,7%	15=5,4%	81
Japão	4 = 1,72%	1 = 1,13%	0	1=0,23%	3=1,07%	9
Nova Zelândia	1 = 0,43%	1 = 1,13%	0	0	2= 0,7%	4
Noruega	1 = 0,43%	1 = 1,13%	1=0,48%	0	2= 0,7%	5
Portugal	4 = 1,72%	20 = 22,7%	3=1,46%	4= 1%	9= 3,23%	40
Reino Unido	30 = 13%	8 = 9,1%	12=5,85%	89=20,9%	23= 8,3%	162
Suécia	0	0	1=0,48%	1=0,23%	0	2
Total de bolsistas por IES	232 = 100%	88 = 100%	205 = 100%	426 = 100%	278 = 100%	1228

O domínio da língua adicional tem sido importante para os estudantes, a preferência dos bolsistas foi para países de língua inglesa, mas é preciso destacar que Portugal, o único país de língua portuguesa da lista de destinos, foi cortado do Programa Ciência sem Fronteiras, em nível de graduação. Não são claros os motivos, mas os gestores entrevistados relatam que a procura para a nação lusa foi muito grande, levando à necessidade de realocação dos alunos já selecionados. A maioria foi encaminhada para outros países, principalmente para os Estados Unidos e isso gerou um processo operacional complexo, tanto para as instituições e agências de fomento, quanto para a preparação dos bolsistas, inclusive quanto ao nível linguístico.

A proficiência é um quesito fundamental para a comunicação no dia a dia, assim como em ambiente acadêmico. Em geral, há uma expectativa de interação com nativos, a começar pelos professores universitários, mas sabe-se que em ambientes de interculturalidade internacional, os docentes também são originários de diferentes países. Considerando a Austrália, Daniels (2013, p. 238) afirma que os estudantes internacionais podem se surpreender ao se depararem com uma grande gama de sotaques de países como Quênia, Iraque e Escócia, entre outros.

Dos 58 entrevistados, 52 haviam feito algum curso de inglês antes da vivência internacional, sendo que cinco não haviam estudado nenhuma língua adicional e o restante dedicou-se a outros idiomas.

Somente 24 estudantes cursaram mais de 300h de aprendizagem de idioma estrangeiro, o que equivale a cerca de cinco anos com 3h de aulas semanais. O restante teve menos tempo de dedicação a estudos desta natureza. Tendo como base o *Common European Framework of Reference* (CEF), em português chamado Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), pode-se pressupor que a maioria dos bolsistas – ao concluírem de 150 a 300h de estudos de língua adicional – chega ao nível em que são considerados “Usuários Independentes” (B1 e B2). O QECR é referência internacional, criado pelo Conselho da Europa, validado por 43 estados membros (ver anexo B). Fica o questionamento sobre o real valor que os níveis B1 e B2 têm no dia a dia da vida acadêmica, pois podem ser suficientes ou não.

Daniels (2013, p. 240) realizou pesquisa com foco nos educadores australianos, que atuam com estudantes internacionais, em sua maioria chineses. A Austrália também acolheu muitos brasileiros do CsF, por isso a relevância da menção deste estudo. Após analisar respostas de 100 docentes com atuação na

Austrália, a pesquisa identificou estratégias utilizadas por estes professores para “acomodar” as dificuldades dos estudantes internacionais, tais como: falar mais lentamente, repetir, enfatizar pontos importantes e simplificar o material escrito para facilitar o entendimento de todos. Estas atitudes, entretanto, não são compartilhadas por todos. O referido estudo mostra que alguns educadores consideram o ganho financeiro como o objetivo principal das instituições de ensino superior.

Com a intenção de capacitar os brasileiros para a vivência internacional, o Ministério da Educação (MEC) criou o Inglês Sem Fronteiras, em dezembro de 2012, ou seja, um ano após o lançamento do Ciência sem Fronteiras. No final de 2014, este passou a ser integrado ao Idiomas Sem Fronteiras, pois tinha a intenção de abranger idiomas além do inglês. Do total de entrevistados, 76% não frequentou os cursos do Idiomas sem Fronteiras, restando 24% que participaram. Parece óbvio que, por ter surgido posteriormente ao lançamento do Programa CsF (2011), houve uma inversão de prioridades, denotando falta de planejamento proporcional à urgência de resultados, já que a proficiência linguística é pré-requisito para os candidatos; por isso, mostrou-se um dos principais gargalos do CsF. O objetivo do Idiomas sem Fronteiras é “incentivar o aprendizado, bem como propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País como um todo”. (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2015).

A maioria dos respondentes precisou apresentar certificação internacional de língua adicional na universidade de destino, sendo que o ¹¹TOEFL foi o mais solicitado, com quase 40% do total dos entrevistados, seguido do ¹²IELTS, com cerca de 20%. Estes indicadores mostram a lógica da prioridade de escolha das nações de destino, tendo os Estados Unidos e o Reino Unido no topo. O TOEFL, embora seja reconhecido internacionalmente, tem ampla aceitação na América do Norte, enquanto o IELTS é mais utilizado no Reino Unido, na Austrália e na Nova Zelândia. Daniels (2013, p. 238) relata que um grande número de alunos internacionais é admitido na La Trobe University in Victoria, tendo atingido a pontuação mínima do IELTS, com resultado de 6,5 a 7,0, o que é considerado de Competente a Bom nas habilidades de leitura, escrita, fala e escuta. “O resultado é que muitos estudantes conseguem ler de forma competente, mas escrevem em nível bem inferior que o aceitável para a escrita acadêmica”, assegura.

¹¹ TOEFL – Test of English as a Foreign Language

¹² IELTS – International English Language Testing System

Por conta dos resultados linguísticos apresentados, mais da metade dos bolsistas entrevistados teve a oportunidade de fazer curso de idiomas no exterior, como parte integrante do CsF. Dos 32 entrevistados, que viajaram antes do início das aulas da graduação, com o objetivo de aprofundarem seus conhecimentos na língua oficial do país de destino, 12 tiveram mais de 300h de estudo no exterior, o que pode corresponder a um semestre letivo, tendo um turno de aulas por dia, durante cinco dias por semana. A possibilidade de estudar o idioma local no próprio país de destino, tendo todo o suporte que a bolsa de estudos oferece (mensalidade/bolsa, adicional de localidade, seguro-saúde, auxílio instalação, auxílio material didático e auxílio deslocamento), representa uma oportunidade singular para a maioria dos brasileiros, pois devem – como contrapartida à sociedade brasileira, no mínimo, apresentar uma boa *performance* e potencializar sua experiência no retorno ao Brasil.

Além dos aspectos linguísticos, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também foi pré-requisito importante para a aprovação dos candidatos, mas não nos primeiros editais lançados pelo CsF. O ENEM passou a ser pré-requisito em 2013, com a exigência mínima de 600 pontos. A média entre os entrevistados foi de 670 pontos, embora a metade dos estudantes não tenha registrado esta informação no questionário *on line*.

Em relação à preparação anterior à experiência em mobilidade acadêmica, mais da metade (57%) dos respondentes declarou não ter tido nenhum suporte por parte da instituição de origem. Aproximadamente 20% participaram de reuniões e 10% fizeram cursos relacionados à mobilidade acadêmica. As instituições de origem são as que têm a informação sobre as universidades de destino, características culturais dos países, custo de vida, conhecimento sobre a validação de créditos e níveis de excelência por área. Também conhecem o perfil do aluno que está ingressando na mobilidade acadêmica; têm acesso a vivências internacionais anteriores de outros estudantes e professores e proporcionam a interface entre candidatos à mobilidade e seus coordenadores de curso ou representantes das comissões de graduação. Isto dá às equipes das IES uma visão ampla e condições de assertividade na orientação do candidato.

A preparação dos bolsistas é uma variável considerada muito relevante para o sucesso dos programas de mobilidade internacional e a não realização ou a

realização de forma superficial pode comprometer os resultados para todos os atores.

Os dados coletados neste estudo indicam que algumas instituições gaúchas ainda conhecem pouco o perfil do aluno que estão enviando e as IES no exterior, da mesma forma, os que estão recebendo. Já o próprio candidato apresenta desconhecimento sobre a forma de atuação da instituição parceira, do tipo de aula que terá no exterior, avaliação; enfim, das características essenciais para que a vida acadêmica aconteça.

Vivências, impasses, aprendizagens dos viajantes acadêmicos

Em relação ao aproveitamento acadêmico, 70% dos bolsistas garantem ter sido aprovados em todas as disciplinas cursadas no exterior. Entre os motivos que justificam a reprovação, está a dificuldade nas aulas, apontada por sete estudantes dos dezessete alunos ouvidos, que reprovaram em alguma disciplina. Também foram citados: falta de pré-requisito para cursar a disciplina, provas difíceis, dificuldade com o idioma (ex: aulas em catalão), depressão, escolha errada da disciplina, curso diferente, entre outros. Dois entrevistados não se manifestaram a respeito.

Entre os 58 entrevistados, 53 afirmaram ter assistido às aulas no exterior até o final do ano acadêmico. Dos quatro que não assistiram, dois disseram que não entendiam as aulas; um foi reprovado numa das avaliações e o outro achou o conteúdo fraco. Um dos entrevistados não se manifestou. Há uma diferença a ser considerada entre os aprovados e os desistentes, pois, se 53 garantem terem assistido a todas as disciplinas até o final e 39 foram aprovados em todas as disciplinas, restam 14 estudantes que, supostamente, não cursaram até o final, o que corresponde a 26,4% dos 53, mas que não confirmaram terem desistido.

Ao serem solicitados a falarem livremente sobre suas experiências como bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras, os estudantes apontaram aspectos fundamentais para o estabelecimento de ajustes, condizentes com os resultados apresentados pelas agências de fomento com relação ao Programa como um todo.

A classificação das respostas foi feita por categorias, que incluem: Estudos, Aprendizagem do Idioma; Cultura, Potencialização do Programa CsF para a Sociedade, Problemas Pessoais, Perspectivas Profissionais e Agências de Fomento.

Estas foram divididas em dezessete subcategorias, listadas na íntegra (Apêndice B). Esta categorização contribuiu para a análise discursiva que produzimos sobre o problema em estudo e que apresentamos a seguir.

Entender a experiência dos bolsistas e as nuances do Programa, com todas as variáveis e os agentes envolvidos, se constitui num dos principais objetivos do estudo. Por isso, os estudantes significaram a fonte de informação mais importante. Os respondentes aprovaram o Programa, porém com algumas ressalvas. Noventa por cento deles demonstraram satisfação em diferentes níveis, o que é condizente com os resultados finais da primeira etapa, divulgado pela CAPES, em 17 de julho deste ano (2015). Segundo o levantamento desta agência de fomento, 53% dos cerca de 20 mil alunos que responderam ao relatório final da CAPES consideram o Programa bom. 18% acham ótimo, 22% o classificam como regular, 5% dizem que é fraco e 1% acha péssimo. Assim, se levarmos em conta a soma de todos os níveis de satisfação, levantados pela CAPES, com exceção dos que apontaram como péssimo e fraco, teremos 93%.

Ganha destaque, na fala dos bolsistas, a conscientização de que o CsF se trata de uma política pública; portanto, com verba de custeio governamental, embora haja uma parcela de contribuição empresarial. A *performance* dos estudantes é vista no exterior como representativa de uma comunidade, da instituição de origem e de uma nação. São chamados pelo primeiro nome e, em vez do sobrenome de família, são referidos como “fulano”, da IES “X”. Assim como levar uma boa imagem pode gerar frutos individuais e coletivos para o Brasil, o contrário também significa fechar portas ou, ao menos, provocar reservas quanto à forma como são tratados e as possibilidades que possam advir dessa interação. Parece confirmar-se a categorização desta pesquisa, na qual os **alunos que despontam pela excelência acadêmica e adaptabilidade**, assim como **os que têm dificuldades de aprendizagem e/ou adaptação** são os que ganham maior visibilidade. Da mesma forma que diversos estudantes extrapolaram suas expectativas e deixaram uma marca de reputação excelente nos estudos e nas relações vividas enquanto em mobilidade acadêmica, outros, nem tanto. Vários expressaram seu descontentamento com a falta de comprometimento dos colegas universitários brasileiros e de monitoramento das agências de fomento quanto à frequência e ao desempenho:

Muitos brasileiros não cumpriram com a dedicação mínima do Programa CsF e eu considero dinheiro mal investido. Assim, deveria ser aumentada a fiscalização e a cobrança. (J.S., estudante da IES C)

Em relação aos estudos acadêmicos, ficou evidente que houve comparações inevitáveis entre os estudos no Brasil e no exterior e alguns expressaram qual das experiências consideraram superior ou inferior. O apoio das universidades brasileiras com relação aos estudos no exterior foi pouco comentado e de forma praticamente inexistente. As universidades parceiras foram avaliadas tanto de forma positiva, como negativa. Entre os aspectos positivos, consideraram as IES avançadas, tecnológicas, bem equipadas e acolhedoras. Na contrapartida, alguns destacaram a desorganização das instituições parceiras, principalmente nas vivências relativas aos primeiros editais lançados pelo CsF. A maioria demonstrou satisfação com o aprendizado em geral, com algumas exceções, e até mencionaram expectativas de retorno para pós-graduação. Ressaltaram algumas diferenças positivas, como: nova cultura acadêmica, novos métodos de desenvolvimento de projetos, novos materiais e técnicas (arquitetura), novas didáticas, entendimento sobre as áreas de estudo em contexto internacional, acesso a professores com destaque em suas áreas de atuação, vínculos criados com colegas (*networking*).

Entre as características negativas citadas pelos bolsistas brasileiros, apareceram as provas, muito focadas no conteúdo, e a falta de aulas participativas. O aproveitamento das disciplinas no retorno ao Brasil também foi apontado como fator de grande importância. Segundo o levantamento apresentado pela agência de fomento, em julho de 2015, 63% das disciplinas foram aproveitadas no retorno dos bolsistas da primeira etapa do CsF.

Nos depoimentos dos entrevistados, vê-se que a mobilidade acadêmica propicia o entendimento do estudante sobre o contexto geral da área na qual está inserido, a começar pelo sistema acadêmico de cada nação ou instituição, pois seria leviano generalizarmos um país ou uma determinada universidade com base nesta amostragem. O que parece ser revelador é a complementariedade entre as instituições e/ou nações – tanto do país que recebe, quanto do Brasil – ao avaliarem os ganhos que a interação entre alunos e professores pode representar para seus sistemas educacionais. Desta forma, podemos inferir que, embora tendo um histórico de colonização europeia, os brasileiros provam ser capazes de acolher, mas também de pautar boas ideias na contramão do pós-colonialismo. Há diversos

casos de sucesso de estudantes brasileiros no portal do CsF. Um exemplo é o caso do universitário J.S, da IES “C”, que esteve em mobilidade na Escócia/Reino Unido e concedeu entrevista individual via *skype* para este estudo. Após o período de adaptação e depois de ter vencido a barreira do idioma, teve excelente *performance* e até mesmo ensinou seus colegas estrangeiros de outros países e escoceses a utilizarem determinado *software*, pois J.S. já o havia usado no Brasil e sentiu-se confiante a ajudar os outros universitários.

O uso do idioma em contexto internacional mostrou-se tanto um ganho significativo, quanto um limitador para os bolsistas do Ciência sem Fronteiras. Entretanto, o fato de ser significativo para os bolsistas não nos dá a certeza de que foi suficiente para a empreitada dos estudos acadêmicos no exterior. Os alunos mencionaram o aprendizado do idioma local como oportunidade de “ampliar o domínio” e para “praticá-lo diariamente”, mas não garantem se este nível de aprendizado lhes permitiu boa *performance* nos estudos nas IES estrangeiras. As dificuldades, porém, são expressas de forma explícita, consideradas uma barreira ou algo que prejudicou o entendimento das aulas. O número de brasileiros na mesma universidade não é um dado de fácil acesso, mas alguns estudantes informam que podia chegar a cerca de 50 na mesma universidade do Reino Unido. Bem sabemos que falar a língua nativa, o português, entre pares, é partir para a zona de conforto, muito comum em situações de estresse causadas pela dificuldade de comunicação no cotidiano. Em ambiente acadêmico, o nível de estresse pode ser fator complicador para o entendimento das aulas expositivas, dos textos, das interações em bibliotecas, restaurantes universitários e, principalmente, em avaliações, apresentações orais e trabalhos em grupo com alunos de diversas nacionalidades.

O sentimento de pertença parece ser crucial para que o bolsista enfrente a experiência internacional de forma intensa. Estudo de Stebleton et al. (2014, p. 200), embora com enfoque em imigrantes em ambiente acadêmico, nos Estados Unidos, ressalta que um forte relacionamento com os colegas de universidade ajuda a criar sentimento de pertença nos estrangeiros, o que pode ser um conceito útil para os estudantes brasileiros em mobilidade acadêmica.

Recomendamos que os docentes ligados aos assuntos discentes explorem os espaços físicos e a ecologia do campus em benefício dos estudantes imigrantes [...] Os envolvidos na gestão devem considerar o planejamento de uma gama de espaços para ajudar imigrantes a sentirem maior conexão

com os outros estudantes (ex: organizações ou associações estudantis, atividades e eventos sociais, currículo planejado sobre algo pertinente)
[...] os resultados parecem indicar que as interações com o quadro de professores contribuem para o senso de pertencimento [...]
[...] estudantes imigrantes precisam aprender mais sobre as expectativas da faculdade, incluindo a cultura do ensino superior. (STEBLETON et.al, 2014, p. 200).

É bastante relevante, para a realização do período de mobilidade acadêmica, que os estudantes se sintam parte daquele contexto e que o uso integral do idioma local, assim como a compreensão sobre a cultura acadêmica interferem substancialmente. Um exemplo é o estudo realizado por Bodycott e Lai (2012), sobre a presença dos chineses em instituições de Hong Kong. Neste estudo, concluíram que as diferenças entre os sistemas acadêmicos resultaram em desafios aos estudantes chineses continentais. O uso do idioma foi percebido como uma barreira de inclusão social, já que o sistema educacional de Hong Kong é conduzido majoritariamente em inglês e a língua utilizada na rua é uma mistura de inglês e do dialeto cantonês. Na China continental, por sua vez, o idioma oficial é o mandarim. Os estudantes também viveram situações de tentativa de interação com os professores, de diferenças culturais, discriminação e ajustes pessoais, o que configurou a necessidade de que as universidades promovam ajustes de efeitos socioculturais e a aculturação, associados aos estudos além-fronteiras por si só.

Semelhantes situações podem ter sido vivenciadas pelos bolsistas brasileiros, por isso a menção da investigação de Bodycott e Lai (2012). Em relação aos estudantes brasileiros, entrevistados para este estudo, alguns apontaram outros aspectos também relacionados ao idioma. São eles: a diferença de sotaque britânico, com o qual o estudante não estava familiarizado; e o uso de catalão na Espanha, embora a seleção do bolsista brasileiro tenha sido feita tendo a língua espanhola como pré-requisito.

Sob o ponto de vista dos educadores, estudo de Daniels (2013) assegura que a fluência na língua inglesa representa a área de maior preocupação, novamente referindo-se principalmente entre os chineses continentais em estudos na Austrália. Mesmo tendo frequentado escolas onde o inglês é ensinado e aprovado no IELTS, com pontuação mínima ou além, pouco lhes é ensinado sobre as práticas ao estilo ocidental. Temas semelhantes em relação à performance dos brasileiros no exterior são ainda bastante desconhecidos, pois há escassez de estudos sobre estes assuntos.

Sobre a possibilidade de fazerem estágio, como parte integrante do Programa CsF, os ex-bolsistas afirmaram que este fator mostrou-se de grande valor, embora nem sempre tenha ocorrido de acordo com as expectativas dos alunos. Para aqueles que conseguiram a oportunidade, o estágio ofereceu chance de atuarem em ambientes altamente profissionais, com tecnologia de ponta, tendo tarefas consideradas pertinentes ao escopo das respectivas áreas, passando por processo de seleção, em alguns casos, longos e criteriosos.

Durante este ano de estudos na Université d'Orleans, trabalhei no Institut de Combustion Aérothermique Réactivité ET Environnement (ICARE), com análise de formação de fuligem na combustão de motores diesel para o Centre National de La Recherche Scientifique Français (CNRS), em parceria com a Renault S.A.. Esta foi uma experiência indescritível, que me proporcionou uma aprendizagem imensurável, uma vez que a bagagem cultural e profissional que absorvi com esta oportunidade estarão presentes em cada fase da minha vida. Um intercâmbio nunca termina quando voltamos, pois nossa vida vai mudar em decorrência dele. (P.B.R. estudante da IES "C").

Alguns estudantes não puderam fazer o estágio e precisaram buscar esta possibilidade por conta própria, sem apoio das agências de fomento brasileiras e da própria universidade estrangeira e outros não tiveram aproveitamento dos créditos do estágio no retorno ao Brasil. A experiência do estágio parece ser de fato a coroação da vivência internacional, pois é o momento em que o estudante coloca em prática seus conhecimentos, em ambiente profissional, além de ter a possibilidade de interagir com colegas nativos e estrangeiros, ampliando sua capacidade de interculturalidade internacional e inteligência emocional no trato das situações do cotidiano da sua futura profissão.

*Tive uma oportunidade maravilhosa de poder estudar numa faculdade tecnológica alemã, conhecer novas culturas e mostrar um pouco da minha. Também pude, através de um grande ciclo de entrevistas, concorrer e ser efetivado como estagiário numa empresa renomada em minha área. Recebi propostas para trabalhar na Alemanha, recusei na tentativa de voltar ao Brasil, concluir minha graduação, mas chegando aqui, me deparei com problemas sérios na educação e infraestrutura piores do que quando deixei o país [...]
Não consegui concluir, de fato, minha graduação na universidade brasileira
[...] não pude reaproveitar meu estágio [...] (L.P.C., estudante da IES "C")*

A categoria Cultura ganhou amplo destaque entre os entrevistados, pois o longo período de mobilidade acadêmica, associado à característica da atividade em si contribuíram para uma mudança na visão de mundo, um divisor de águas para os ex-bolsistas. O amadurecimento e as possibilidades diárias de contato com novas culturas representaram aspecto de grande valor, expresso através da exposição a diferentes pessoas e hábitos, em um espaço de tempo expressivo, de até 18 meses.

Fazer intercâmbio, sem dúvida, foi a melhor experiência da minha vida [...] Esta vivência contribuiu não apenas para o meu crescimento profissional, mas também como ser humano. Acredito que amadureci e, além do aprendizado do saber-fazer francês e a fluência no idioma, conheci pessoas e lugares incríveis, aprendi novas línguas, hábitos, comidas, costumes e morei com uma família francesa onde a troca cultural foi enriquecedora, me ajudando a abrir a mente e perceber o mundo de uma maneira diferente. (P.B.R., estudante da IES "C").

Os ex-bolsistas acreditam que o Brasil possa ser beneficiado de alguma forma com suas experiências, pois o acesso a novas culturas poderá trazer reflexos positivos para a nação como um todo. Da mesma forma que os estudantes brasileiros adquirem conhecimento cultural, eles levam nossos hábitos e costumes, o que propicia melhor entendimento sobre a diversidade internacional nas duas vias, como um princípio fundamental da mobilidade acadêmica, que é o entendimento mútuo. Já os poucos casos registrados pelas agências de fomento em relação à interrupção ou desistência estão bastante relacionados aos aspectos de saúde, principalmente emocional. Estima-se que cerca de 2% dos estudantes tenham desistido, sendo que a maioria por intervenções psiquiátricas, como depressão. Pode haver, entretanto, casos de desistência que não tenham sido informados oficialmente às agências CAPES e CNPq, pois, segundo os entrevistados, o monitoramento não foi proporcional ao volume do Programa.

Na Categoria Experiência Profissional, a expressão da maioria é de contentamento pelas perspectivas que a vivência internacional traz. Consideram relevantes as conexões profissionais geradas para o futuro, incluindo a visão de mercado em âmbito global e a possibilidade de inserção, como resultado do CsF, assim como o desejo pela continuidade nos estudos.

Com relação à categoria Potencialização do Programa CsF para a Sociedade, vários estudantes demonstraram preocupação e temor de não haver possibilidades de propagação de suas ideias no retorno ao Brasil, promovendo compartilhamento.

Uma das manifestações refere-se à iniciativa do estudante de relatar sobre a experiência vivida, incluindo possíveis ideias e modificações nos métodos de ensino. Esta iniciativa foi resultado da união de ideias dos intercambistas de sua universidade, que, juntos, redigiram um documento encaminhado ao coordenador da instituição de origem, sem retorno até aquele momento. O estudante posiciona-se dizendo:

O Ciência sem Fronteiras é um programa muito colaborativo, não somente para o indivíduo que está usufruindo do mesmo, mas também para o Brasil como um todo. Primeiramente, porque o Brasil divulga uma imagem positiva, colocando jovens para estudar no exterior. Isso faz com que o Brasil fique mais conhecido, desperta o interesse em alunos estrangeiros e, até mesmo, cria pontes entre os dois países que, de muitas formas, podem vir a fortalecer o relacionamento do Brasil com o resto do mundo. (R.B. estudante da IES “A”).

Na categoria Agências de Fomento, as manifestações são mais direcionadas aos problemas burocráticos e administrativos, dificuldade de comunicação entre estudantes e agências, falta de acompanhamento e apoio da vida do bolsista no exterior, inclusive com atrasos no pagamento das bolsas. O ponto mais comentado, entretanto, foi o monitoramento da *performance* estudantil, já que alguns nem sempre frequentaram as aulas, o que levou ao chamado “Turismo sem Fronteiras”.

Ouvir os estudantes foi um interessante exercício que confirmou dados de outras investigações e apresentou peculiaridades próprias. Seus depoimentos se constituíram em importantes aportes para a consolidação de conhecimentos sobre a experiência de mobilidade acadêmica internacional para a qualidade da função universitária.

10 O QUE NOS CONTAM OS GESTORES DE MOBILIDADE ACADÊMICA

Com os gestores de departamentos ligados à mobilidade acadêmica, foram realizadas entrevistas individuais entre janeiro e maio de 2015, os quais serão chamados de gestor B, D, E e F, de acordo com as IES correspondentes. As IES restantes tiveram somente seus estudantes entrevistados. Os gestores representam duas Universidades públicas (E e F) e duas Universidades privadas (B e D). As Instituições B, D e E estão localizadas na região metropolitana e a universidade F, no interior do estado.

Os representantes das IES no Programa foram unânimes no que se refere ao sucesso deste, enquanto no levantamento feito pelas agências de fomento, a avaliação dos coordenadores da IES sobre o resultado geral do CsF foi de 54% bom, 26% ótimo, 15% regular, 4% fraco e 1% péssimo. O grupo de gestores deste estudo é formado por professores universitários, com forte atuação institucional, que passaram a ser coordenadores ou diretores do departamento de mobilidade acadêmica ou de Relações Internacionais (R.I.). São defensores da mobilidade acadêmica internacional, alguns com experiência própria, por acreditarem nesta possibilidade como uma expressão de interação, na qual o aluno tem de saber atuar de forma global e, por isso, precisa dispor de uma série de competências, que lhes dão acesso a conhecer novas culturas e saber agir.

A importância da formação para a atuação global passa pelo entendimento do conceito de cidadania global. De acordo com Tarrant, Rubin e Stoner (2014, p. 143), citando vários autores, embora a cidadania global seja um termo altamente contestado e multifacetado, três dimensões chave são mais comumente aceitas na literatura sobre estudos no exterior. São elas: que são: a) responsabilidade social (a preocupação com o outro, na sociedade como um todo, e com o meio ambiente); b) consciência global (entendimento e valorização das características dos indivíduos no mundo e dos temas mundiais); c) engajamento cívico (engajamento ativo nos temas locais, regionais, nacionais e mundiais).

Sob o ponto de vista pessoal, os gestores entrevistados garantem que poder contribuir com este processo de capacitação do aluno se constitui num grande prazer. Exemplificam este sentimento através do crescimento percebido no estudante antes e depois da vivência internacional e demonstram contentamento por terem participado desta possibilidade intermediada por eles. Já no âmbito

institucional, os depoimentos mostraram que há uma preocupação em alinhar as IES brasileiras com o que acontece no mundo, já que as universidades no exterior já vêm trabalhando a internacionalização há mais tempo, bem antes do Brasil. “Precisamos nos posicionar”, afirma a gestora da IES “B”.

Todos os entrevistados apontaram a dificuldade de operacionalização do Programa, na forma como foi instaurado, mas o reconhecem como de grande valia para a nação brasileira.

O CsF estimula a internacionalização de forma abrangente e com foco na graduação. A IES “E” ingressou no CsF por completo. O Programa tem sido reconhecido no mundo inteiro. Junto com ele, é claro, vem um conjunto de problemas que vêm sendo administrados, mas a cada edital e a cada ano, a gente vai melhorando e já chegamos a um ponto interessante de capacidade operacional. (Gestora da IES “E”).

Há dois pontos que merecem destaque nos depoimentos dos representantes das IES quanto às mudanças já registradas nas Instituições em que atuam. O primeiro refere-se à atuação das equipes de Relações Internacionais e/ou mobilidade acadêmica. Em três das quatro IES ouvidas, houve modificações na estrutura das equipes, que passaram a ser maiores em número de funcionários alocados, atuando com foco na capacitação para a operacionalização da mobilidade acadêmica. O segundo aspecto relevante e mencionado por todos os entrevistados foi o alinhamento da mobilidade acadêmica, ocorrido internamente, como política estratégica de cada IES, de ponta a ponta, ou seja, da reitoria ao aluno, especificamente no contato próximo e regular destes departamentos com as comissões de graduação. Estes parecem ser os dois principais ganhos até o momento, que independente da continuidade do CsF, já representam resultados consideráveis de *know-how* ou de saber fazer, de como lidar com a mobilidade acadêmica e com todos os seus atores: bolsistas, IES de origem, IES de destino e agências de fomento.

A atuação das equipes das IES assemelha-se entre si, de acordo com os representantes, mas percebem-se diferenças na consolidação das ideias apresentadas, o que demonstra haver caminhadas mais ou menos amadurecidas, dependendo do porte da IES e/ou da priorização como vontade política interna. A IES “E” criou um programa interno de acompanhamento dos alunos em mobilidade acadêmica, que engloba a aplicação de questionários com questões relativas ao

idioma, problemas de moradia, disciplinas, infraestrutura e aproveitamento de créditos no retorno ao país. De posse destes resultados, foram realizados relatórios parciais e finais, enviados às comissões de cursos. Segundo a gestora, “o CsF, sem dúvida, mexeu com procedimentos e relações que a gente não tinha anteriormente”. Uma ação importante na atuação da equipe da IES “E” foi a interação entre os estrangeiros que aqui estudam e os brasileiros candidatos ao CsF. “Nestes momentos, os brasileiros fazem perguntas de todas as ordens, até mesmo se é possível o consumo de bebidas de álcool nas ruas.” Também há insistente orientação para que os bolsistas tenham os contatos corretos, de acordo com cada problema, como, por exemplo, perda de passaporte. Neste caso, o consulado brasileiro é o destino para a resolução deste problema. Apesar de todo empenho e investimento em melhorias por parte das IES, as redes sociais criadas voluntariamente pelos próprios acadêmicos, mostram que o esforço das IES não tem sido suficiente para dar conta do volume de alunos e suas peculiaridades. Há nestas redes sociais registros constantes de reclamações e desconhecimento, inclusive propagando informações conflitantes com os editais.

A IES “D” é uma das que apresenta alto grau de confiança na apresentação das rotinas da equipe e resultados em volume de alunos enviados acima da média nacional, na categoria de instituição privada. Portanto, pode ser considerada representativa. Essencialmente, divulgam os editais internos e planejam eventos, que podem ser reuniões e grupos focais de apresentação dos programas de intercâmbio, características dos países, orientações sobre documentação e critérios, revisão de documentos e versões, provas de proficiência. Divulgam como fazer para se inscrever, períodos de inscrição e endereços dos locais de provas, dicas de comportamento, de embarque, orientações pós-intercâmbio, lembretes para entrega de documentos na IES de origem (histórico escolar, ementas, carga horária das disciplinas cursadas no exterior) no momento do retorno. Eventos semelhantes acontecem no retorno dos bolsistas ao Brasil e também são realizadas pesquisas para levantamento de resultados e ajustes. Há uma gama de ações de comunicação que envolvem a rede social *Facebook*, a plataforma *Moodle*, materiais impressos (cartilhas), divulgações internas em telões espalhados pela IES. Para que haja alinhamento interno, há a nomeação de representantes de áreas acadêmicas, professores, que são os interlocutores entre os alunos e o departamento de mobilidade acadêmica. Estes recebem uma série de orientações sobre como dar

suporte ao candidato, como lidar com os alunos durante a fase de mobilidade acadêmica e no período após seu retorno. Devem ser os incentivadores, entretanto, nem todos atuam ativamente.

A atuação dos professores é fundamental para o sucesso da mobilidade internacional e também da internacionalização em casa. Para Daniels (2013), que realizou pesquisa com foco nos educadores australianos, os professores demonstram satisfação em atuarem com estudantes internacionais, mas apontam restrições. A maioria dos professores por ele pesquisados (93%) gosta de ensinar alunos internacionais. Mais de 90% reconhecem que seus alunos têm problemas linguísticos. Entre os pesquisados, 59% estão insatisfeitos com as instituições, pois estas não entendem suas necessidades para atenderem alunos internacionais. A maioria (ou seja, 82%) não recebeu qualquer capacitação específica. A Austrália também acolheu muitos brasileiros do CsF, por isso a relevância da menção deste estudo.

Ao termos acesso a experiências desta natureza, podemos ter uma noção do ponto de vista de quem acolhe os alunos internacionais. “[...] foram identificados altos níveis de confusão e frustração na equipe pedagógica com o desafio de ensinar estudantes, os quais têm entendimento limitado da língua inglesa e dos processos de ensino superior australiano”. (DANIELS, 2013, p. 238).

Os critérios para inscrição dos candidatos são os listados no Decreto 7.642, de dezembro de 2011. Entretanto, as IES brasileiras têm autonomia para estabelecer outros, de acordo com suas políticas internas, podendo variar de uma área ou curso para outro. A IES “E”, por exemplo, definiu que alunos de determinados cursos de Engenharia só podem ingressar em mobilidade acadêmica no quarto ou quinto semestre. Os candidatos dos editais da primeira etapa tiveram no idioma um dos principais fatores limitadores, mas segundo dois, dos quatro gestores entrevistados, oriundos de instituições públicas, este fato passou a deixar de ser uma restrição já nos últimos editais da primeira etapa, de início de 2012 à metade de 2015. A justificativa pode estar ligada à maior dificuldade financeira para que paguem as parcelas referentes à graduação e a cursos livres de língua adicional. Na instituição “E” foram apontadas como limitadoras as exigências das diferentes universidades de origem. Na IES “B”, há uma crença de que algumas questões culturais brasileiras impedem o aluno, que desconhece suas potencialidades, de enfrentar a vivência internacional.

Ele não procura elementos para perceber que pode ser inserido numa outra cultura e aí cria uma distância que não existe na realidade. E diz: Isso não é prá mim. (Gestora da IES “B”).

Encontrar sua própria identidade ou abrigo em ambiente diferenciado, em especial, numa relação entre colonizados e colonizadores, é premissa apontada por Sharma-Brymer (2012, p. 15) como parte da jornada do que chama de *híbridos educados* ou *migrantes deslocados*, na condição de “outro”, ou seja, distante do seu país de origem. Em estudo desenvolvido pela autora, ela pesquisou a realidade de mulheres indianas instruídas, que viveram a dualidade entre o sonho e os dilemas da possibilidade de usufruir da oportunidade do estudo e da vida culta, em contexto altamente rigoroso quanto às tradições, em especial a serem seguidas por mulheres. Um dos dilemas é o uso da língua inglesa, citado em um dos depoimentos coletados pela autora:

Não estamos usando o idioma inglês em lugar algum, a não ser na escola. Assim, vi-me diante deste dilema: por que nos obrigavam a aprender essa língua que praticamente não era usada em minha vida? [...] Desde o começo, desenvolvi uma aversão pelo inglês. Eu também tinha esse complexo de inferioridade com relação à língua. Até hoje, hesito para falar inglês. (Nirmala, mulher indiana de 38 anos). (SHARMA-BRYMER, 2012, p. 15).

Situação semelhante ainda é vivida por brasileiros, principalmente descendentes de imigrantes, os quais falavam somente o idioma de seus antecessores em casa, antes de ingressarem no período de alfabetização. Conforme Decreto-Lei nº 1545, de 25 de agosto de 1939, as línguas estrangeiras não poderiam ser faladas em público, em nome “do uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum”.

Exemplo interessante deste período é contado por Kreutz, que era chamado de “o alemão batata” na sua localidade.

Quando cheguei à idade para frequentar a escola, foi um desafio. [...]. Ocorre que meu professor acabava de chegar à escola, ainda não era conhecido dos pais, o que me passou certa insegurança e resultou em dificuldade de entrosamento com ele. Tive a sensação de que me tratava com muito distanciamento. E o pior, não admitia nenhuma fala em alemão. Senti-me abandonado, sem chão, já que não entendia português. Claro, ele seguia as orientações e não queria ser denunciado por falar alemão. Em algumas escolas de localidades do interior, com o professor mais integrado com as famílias, houve uma passagem mais branda da língua falada pela família e a prescrita para a escola. (KREUTZ apud FISHER, 2011, p. 29-30).

Os resquícios deste período são encontrados até hoje no Brasil, pois a exigência do uso da língua portuguesa e da formação de um país monolíngue fez dos brasileiros seres temerosos, por várias gerações, os quais não estimularam seus filhos nem ao menos a aprenderem os idiomas de seus antepassados, que dirá uma língua universal como o inglês. Assim, as duas situações mencionadas podem justificar, de certa forma, os níveis de proficiência da população brasileira, que ainda se relaciona de forma restrita com o mundo globalizado.

Inúmeros desafios se apresentam antes e durante a vivência internacional, tais como a capacidade comunicativa dos bolsistas, demandando esforços na direção das soluções ou, em alguns casos, da desistência. Entre os gestores entrevistados, foi consenso que esta etapa do Programa é a mais complexa, pois o monitoramento das experiências dos estudantes depende necessariamente da interação entre as equipes de mobilidade acadêmica ou Relações Internacionais (R.I.) e o próprio bolsista. O que aconteceu frequentemente foi que, no início da estada no exterior, os alunos entravam em contato com mais frequência, mas logo que começavam a se adaptar, a interação diminuía. Assim, não foi possível para as IES de origem ter acompanhamento pontual sobre desempenho e frequência às aulas. Alguns bolsistas tiveram problemas de saúde, em geral, de fundo emocional, levando à depressão, mas em número muito reduzido. Para casos assim, a IES “D” mobilizou sua equipe de apoio psicológico, que ajudou não só o estudante a distância, mas também a sua família. Já a gestora da IES “B” reforça sua crença de que as questões emocional e cultural têm um peso muito grande nos resultados do bolsista.

O aluno está num “habitat” onde ele se reconhece e, de repente, é colocado em outro. Isto afeta o lado emocional, principalmente entre jovens desta faixa etária do CsF. Estamos discutindo internamente uma adaptação mais profunda desses “expatriados”, no retorno, para que não perca rendimento nestes processos de mudança. No caso de desistência, tem a questão da autoestima e isto é um componente muito valioso. Alguém que desiste, tem que ser trabalhado nestas questões para que isto não seja um obstáculo pessoal e acadêmico. (Gestora da IES “B”).

Uma das grandes questões que a mobilidade acadêmica provoca é referente à qualidade das aulas, das avaliações, dos professores, da metodologia, do aproveitamento e dos currículos, entre outros. Até mesmo as universidades tradicionais, que gozam de boa reputação em suas comunidades, regiões e países,

vêm-se provocadas a repensar seus princípios, metas, valores, validando-os e/ou reformulando-os. Todos os entrevistados afirmam que a vivência internacional configurou-se numa grande oportunidade de aprendizado. Mas será que os universitários brasileiros estão preparados para ingressarem no mercado de trabalho com o nível de competências que o mundo globalizado exige? Segundo a representante da IES “F”, o estudante brasileiro é bastante valorizado por ser muito criativo. Tendo o desafio da adaptação e a barreira da língua vencidos, o estudante torna-se mais confiante. Já a gestora da IES B fala em “excluídos globais”, no processo de empregabilidade, pois, segundo ela, um dos grandes méritos do Programa é colocar o Brasil em alinhamento com as tendências mundiais, já que não há limites para a competição no mercado de trabalho. Ou seja, há profissionais daqui querendo migrar para outros países, há estrangeiros pensando em vir trabalhar no Brasil e existem postos de trabalho remotos, em qualquer ponto do globo terrestre. “Se já existem alunos formados com estas competências multiculturais no mundo - e nós estamos trabalhando com fronteiras abertas de colocação no mercado - quem não tem estas competências, está aquém”, assegura.

O grande norteador é o Processo de Bolonha, o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), que tem a compreensão de que é a competência que deve ser trabalhada no profissional, com habilidade multicultural, no contexto em que vivemos, do século XXI globalizado. (Gestora IES “B”).

Em se tratando de competências, vê-se que o Brasil ainda tem em seus currículos universitários a lógica disciplinar, com cargas horárias definidas, tornando complexo o processo de aproveitamento de estudos, até mesmo em caso de transferência de uma IES para outra, no próprio país. Esta questão fica ainda mais complexa quando a relação de aproveitamento precisa ocorrer entre instituições de diferentes partes do mundo. O Ciência sem Fronteiras exige a elaboração de um plano de estudos pelo candidato, validado pelo coordenador de curso, com o objetivo de evitar casos de não aproveitamento, no retorno do aluno ao Brasil. Segundo a gestora da IES “F”, os planos de estudo nem sempre foram levados em conta. Já a gestora da IES “D” garante que, por diversos fatores, na prática, foi necessário flexibilizá-los. Um destes refere-se ao fato de que o candidato podia indicar a IES em que desejava estudar, mas não escolhê-la. Ele fazia um estudo sobre as disciplinas as quais o estudante deveria cursar, entretanto, as agências

parceiras no exterior eram as responsáveis pelo *placement* ou sua alocação. Muitas vezes, a possibilidade de estudar na instituição X era rapidamente trocada pela instituição Y, obrigando o candidato a refazer seu plano de estudos e as IES brasileiras a serem flexíveis com este quesito.

Entrevistar os responsáveis pelo Programa Ciência sem Fronteiras, que também são os gestores da mobilidade acadêmica em geral, foi de grande importância, porque serviu para entender a relação entre a análise de documentos e a experiência dos bolsistas com mais propriedade. Ao ouvir os relatos dos gestores, foi possível visualizar o cenário no qual os principais interlocutores deste Programa atuaram na primeira etapa do CsF. Através de escuta e análise de dados trazidos por eles, ficou mais claro o funcionamento do ciclo como um todo, partindo da relação dos gestores com as agências de fomento CAPES e CNPq, passando pela divulgação dos editais, atendimento ao aluno, seleção, homologação, monitoramento e apoio aos bolsistas no exterior e a potencialização das experiências no retorno ao Brasil. Houve diversos impedimentos e limitações, mas, acima de tudo, muita vontade para fazer acontecer por parte dos responsáveis pelas Relações Internacionais ou Mobilidade Acadêmica das IES entrevistadas, o que já representa ganhos significativos para os envolvidos, sejam eles os universitários contemplados, IES e para a nação como um todo.

11 CONSIDERAÇÕES, CONCLUSÕES E INSTIGAÇÕES

Um dia desses, descobri, por acaso, o filme chamado *Trem Noturno para Lisboa*, de Bille August, que apresenta duas situações: uma refere-se à história de um professor universitário que encontra um motivo para mudanças profundas na sua trajetória. A outra aborda a vida de um médico e escritor, Amadeu Inácio de Almeida Prado, autor de *Um Ourives das Palavras*, de onde retirei o trecho que se tornou a epígrafe deste estudo. Nela, Almeida Prado fala da dualidade que construímos a partir da identificação com os lugares por onde passamos. Assim como deixamos muito de nós, também nos encontramos nestes outros espaços.

Mergulhar no tema da internacionalização na educação representou uma dualidade interessante ao perceber situações e sentimentos contraditórios envolvidos e, por isso, encantadores. A internacionalização não combina com o óbvio e sim com a multiplicidade de possibilidades. Entretanto, da mesma forma que possibilita as trocas culturais entre povos e o sentimento nobre do entendimento mútuo, pode acirrar diferenças e provocar mais e mais distâncias entre classes sociais, nacionalidades, gêneros, etnias ou outras categorizações da sociedade.

O encantamento na escolha do tema se deu muito pela minha experiência de vida e suponho que seja um sentimento comum a todos que têm a oportunidade da vivência internacional. Foi muito além do profissional ou do acadêmico. As situações cotidianas de quem vive no exterior, transportam os viajantes para sentimentos mágicos, de autoconhecimento, difíceis de explicar. São superações constantes nas pequenas situações de rotina, como saber utilizar a moeda local, ou enfrentar desafios mais complexos, tais como o domínio do idioma, a inserção no mercado de trabalho, a adaptação à saudade, a ausência do que nos conecta com nossas raízes e nossa identidade, como a comida do Brasil. Logo após, vêm os ganhos, com o início da formação de laços e o convívio social, entre tantos outros, e começamos a nos adaptar de tal forma a ponto de que a volta para a terra natal passa a ser um novo desafio.

Depois da fase de definição do tema deste estudo, comecei a me deparar com a realidade da globalização nas análises de autores, profundos estudiosos sobre o tema. Eles mostram os ganhos, mas também os riscos postos da internacionalização para países como o Brasil, que não fazem parte do grupo dominante, que são os tomadores de decisões. Cheguei a me questionar, assim

como Sharma-Brymer, “entre o sonho e o dilema” e se este seria o caminho certo, se não estaria renegando minhas raízes ao olhar para outras realidades com admiração e sede de interação. Parecia que aquela ideia encantadora de que a internacionalização da educação poderia representar oportunidades também para nós, brasileiros, e a não subordinação, estava ameaçada. Estariam, assim, desafiados os princípios nobres da educação e do entendimento mútuo da internacionalização? Poderiam ser ofuscados pela realidade da mercantilização, do managerialismo, da proliferação das instituições ¹³*for-profit*? Estaríamos frente ao desempoderamento do Estado-nação, da redução de investimentos dos governos nas IES públicas e da perda da hegemonia e da legitimidade da universidade, como instituição? Como manter a sua condição idônea e isenta da dependência das políticas econômicas, na perspectiva neoliberal?

O lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras foi um marco na história da mobilidade acadêmica no Brasil, em especial, por direcionar maior parte dos recursos das agências financiadoras – CAPES e CNPq – para a graduação. Foram dezoito áreas de conhecimento contempladas, com destaque para engenharias, saúde, indústria criativa e tecnologia da informação. Quando tive conhecimento do Programa, percebi imediata conexão pessoal com o que havia eu vivenciado. Jovens universitários brasileiros passariam a ter a possibilidade de candidatar-se à experiência acadêmica no exterior, contando com bolsa de estudos e todos os outros gastos essenciais custeados pelo governo federal brasileiro. Para a grande maioria, significava uma oportunidade inusitada, pois as possibilidades anteriores a este Programa eram muito reduzidas, proporcionalmente ao espaço de tempo de quatro anos, estipulado para a primeira etapa do CsF. O contato com o Programa, porém, provocou alguns questionamentos, em especial em relação à capacidade de proficiência em línguas adicionais do alunado brasileiro. Como professora de inglês e coordenadora de um instituto de línguas de uma universidade local, não conseguia vislumbrar condições de gestão para garantir as candidaturas ao Programa. A principal dúvida estava em como prepará-los em tempo hábil para a seleção das bolsas de estudo, disponibilizadas como água jorrando pela torneira, como nunca visto antes. No início da implantação do CsF, foram homologadas candidaturas de estudantes que já tinham proficiência linguística, o que representava uma minoria.

¹³ *For profit* – com foco em resultados financeiros ou no lucro

Aqueles que já eram portadores desse conhecimento e com grande interesse na mobilidade acadêmica tentaram aprofundar seus conhecimentos rapidamente. E muitos conseguiram. Outros precisaram iniciar seu planejamento, incluindo estudos de línguas adicionais a partir do nível básico ou elementar, visando à futura candidatura. Houve também casos de relaxamento no rigor das regras, por parte da universidade ou da nação receptora, por diversos fatores. A exigência de resultado mínimo de 600 pontos no ENEM foi mais um fator limitador para as candidaturas dos prováveis bolsistas a partir de 2013.

A proficiência linguística e o resultado acima de 600 pontos no ENEM levaram à escassez temporária de inscrições de alunos. Essa condição foi preocupante, pois parecia haver interesse político para que o CsF acontecesse de forma integral, ou seja, era preciso cumprir a meta de envio de 101 mil bolsistas para estudos no exterior, em quatro anos (até 2015). Após as eleições presidenciais, entretanto, não houve mais editais para graduação, até o término deste estudo, em setembro de 2015. Por ser uma política pública e dispendiosa, a probabilidade de não mantê-la era possível e acabou se consolidando no que está sendo chamado de “congelamento”, anunciado extra-oficialmente pela imprensa, em setembro deste ano. As informações são bastante imprecisas em termos de volume de bolsas, periodicidade, níveis educacionais contemplados, volume de recursos, entre outros. Entretanto, há a expectativa de que ele seja retomado.

O estudo, então, como já explicitado, buscou investigar o CsF e conhecer as experiências de bolsistas e coordenadores do Programa nas instituições de ensino superior. Para tanto, o problema de pesquisa foi assim definido:

Como o Programa Ciência sem Fronteiras vem sendo desenvolvido e que resultados e desafios já são possíveis identificar com vistas à potencialização das experiências dos estudantes e à qualidade do ensino superior?

Os resultados do estudo indicaram que:

- a) para os bolsistas brasileiros, os ganhos foram imensuráveis, apesar das dificuldades enfrentadas por alguns, principalmente em relação à operacionalização do Programa pelas agências de fomento. A maioria dos bolsistas, 71% dos que enviaram relatório à CAPES E CNPq apresentou níveis altos de satisfação (53% bom e 18% ótimo). Entre os 58 ex-bolsistas entrevistados para este estudo, o nível de satisfação chegou a 90%;

- b) os universitários mencionaram a importância de realizarem estudos acadêmicos de qualidade, custeados pelo governo, e que, sem essa condição, não teriam essa oportunidade;
- c) mencionaram aprendizagens significativas, relativas às metodologias diferenciadas, acesso a professores-referência nas áreas de estudo, oportunidade de estágio e contato com outros estudantes do mundo todo;
- d) consideraram importante o contato diário e a consequente melhoria na performance linguística;
- e) foram enfáticos na valorização da experiência de vida, salientando o autoconhecimento e as situações de superação como muito relevantes. Ampliaram a visão de mundo, pois a vivência se constituiu, para muitos, na primeira experiência internacional;
- f) fortaleceram a autoestima como brasileiros, em diálogo com as culturas estrangeiras;
- g) ampliaram a experiência cultural, conhecendo lugares, modos de vida e formas de organização social. A inserção em novas culturas tornou a vivência rica em resultados de aprendizagem pessoais;
- h) afirmaram ter cumprido seus compromissos participando ativamente das aulas, realizando trabalhos acadêmicos e interagindo com colegas e professores;
- i) aumentaram a capacidade de autonomia nas aprendizagens e no trabalho coletivo;
- j) alguns expressaram a intenção de voltar ao exterior para seguirem em cursos de pós-graduação; outros afirmaram ter mudado sua visão sobre a profissão escolhida;
- k) vários afirmaram que a experiência favoreceu a sua inserção no mercado de trabalho e que eles têm a preferência de grandes empresas por serem egressos do Programa Ciência sem Fronteiras e por conta das competências globais adquiridas;

Entre os principais desafios para o Programa **os estudantes** apontaram:

- a) a barreira relacionada ao domínio do idioma e a importância do apoio para essa superação;

- b) o escasso acompanhamento das agências sobre frequência e desempenho dos estudantes, assim como atrasos no pagamento da bolsa.
- c) a concentração de muitos brasileiros na mesma universidade que não favorece a relação intercultural e o exercício do idioma local;
- d) a burocracia no aproveitamento das disciplinas realizadas fora, no retorno ao Brasil.

Para as Instituições de origem:

- a) O grande legado até o momento foi a experiência, da operacionalização de um Projeto de grande porte, que ampliou a presença da universidade brasileira no circuito internacional.
- b) Creem na possibilidade de impactos significativos para os bolsistas, sob o ponto de vista da formação para atuação global.
- c) Entendem que houve significativa melhoria no alinhamento das coordenações de cursos com o tema da internacionalização e, em especial, com a mobilidade acadêmica, no sentido de comprometerem-se com o processo.
- d) Preveem que a experiência internacional através do CsF pode ter impacto nos currículos e nas formas de ensinar e aprender instaladas na cultura universitária brasileira;
- e) sugerem que o Programa pode alavancar a massa crítica formada por estudantes universitários, que poderão aplicar em seus ambientes acadêmicos e profissionais muito do que adquiriram e levaram ao exterior.

Como **desafios e dificuldades** apontaram:

- a) Não terem sido consultados antes do lançamento do Programa, o que gerou dificuldades iniciais de operacionalização;
- b) A necessidade de instalação de uma cultura institucional, que envolva a preparação, o acompanhamento e o aproveitamento das experiências decorrentes da mobilidade estudantil;
- c) A importância de envolver os Cursos e suas coordenações nas ações institucionais relativas à mobilidade;

- d) A expectativa de que as agências de fomento tenham também acumulado um *know-how*, articulando-se melhor com as IES que integram o Programa.

Para a educação brasileira:

- a) Há a aposta de que as universidades parceiras no exterior, além dos ganhos financeiros, aumentem a interação com o Brasil, até então pouco conhecido no meio científico em algumas áreas.
- b) A boa performance da maioria dos alunos, que cumpriram com êxito, seus compromissos acadêmicos, se constituiu na base de futura ampliação de parcerias e intercâmbios, favorecendo o desenvolvimento científico do país.
- c) A meta de envio de 101.266 estudantes parece ter sido atingida, conforme levantamento apresentado na reunião anual da SBPC, em julho deste ano.
- d) Os resultados do Programa precisam ser constantemente publicizados para a população brasileira e acadêmica, que é quem fiscaliza ou deveria fazê-lo.
- e) Por outro lado, a boa reputação deixada pelos estudantes pode abrir portas para novas possibilidades que, certamente, dependerão necessariamente de investimentos para que se concretizarem.

Em relação ao Programa, a proposta/concepção que justifica o CsF como uma política pública mostrou aspectos promissores. Sua intenção é promover a cooperação técnico-científica, contribuir para o processo da internacionalização das instituições de ensino superior e centros de pesquisa brasileiros, para a competitividade das empresas brasileiras e para estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no país, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação (Decreto 7.642). Algumas dificuldades na aplicabilidade do Programa, porém, como o anúncio do início imediato, de dezembro de 2011 para janeiro de 2012, sem tempo de divulgação que permitisse a preparação dos candidatos, principalmente linguística, pode ter sido a principal restrição, assim como a descontinuidade ou o chamado possível “congelamento” atual do CsF.

Os resultados, independentemente da continuidade ou não do Programa, já são perceptíveis na formação dos estudantes, nas IES de origem e, possivelmente,

nas universidades parceiras e no mercado de trabalho. A grande questão que buscamos responder neste estudo foi relacionada à capacidade de potencialização dos resultados obtidos pelos bolsistas para que não fiquem somente no âmbito individual, mas tenham impacto institucional e social. Essa meta ainda está distante de ser alcançada, ainda que haja uma conscientização progressiva da sua importância. O Programa Ciência sem Fronteiras significa um empenho coletivo da nação e não poderá restringir-se unicamente aos sujeitos participantes, para que usufruam dos méritos da empregabilidade e de possibilidades de continuidade nos estudos sem compartilhamento. Os beneficiados devem ter o compromisso de compartilhar seus conhecimentos, visando sua atuação real e contínua junto às suas comunidades acadêmicas e espaços de desenvolvimento do país. O Programa requer que as instituições de ensino superior estejam atentas aos processos já instaurados e tirem proveito desta fase de “congelamento” do CsF, para aperfeiçoarem suas condições institucionais para otimização da internacionalização em benefício coletivo.

Para tal, sugerimos que:

- a) continuem estimulando a formação global de seus estudantes;
- b) capacitem suas equipes pedagógicas e administrativas, interagindo com IES parceiras no exterior;
- c) estimulem o aprendizado de línguas universais como o inglês e o espanhol, assim como de português para estrangeiros;
- d) otimizem a experiência internacional de seus alunos, na perspectiva de aperfeiçoar currículos, metodologias e desenvolvimento profissional;
- e) estimulem a consciência crítica dos beneficiados, ressaltando o compromisso ético com os interesses coletivos.

Certamente os resultados do CsF virão a médio/longo prazos. Mas é importante que não se perca a possibilidade de reflexão sobre a experiência até aqui vivida, acompanhamento do que já foi conquistado em termos de conhecimento e visão de mundo e mobilizando energias para aperfeiçoar sua execução.

Esse foi o objetivo deste estudo.

REFERÊNCIAS

- ABELMAN, Nancy; KANG, Jiyeon. A fraught exchange? U.S. media on Chinese international undergraduates and the American university. **Journal of Studies in International Education**, USA, v. 18, n. 4, p.382-397, 2014. Disponível em: <Sagepub.com/journalsPermission.nav>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- ALTBACH, Philip. Higher education and the WTO: Globalization run amok. **International Higher Education**, Boston, n. 23, p. 2-4, 2001. Disponível em: <https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe23.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- ALTBACH, Philip. Knowledge and education as international commodities: The collapse of the common good. **International Higher Education**, Boston, n. 28, p. 2-5, Summer 2002. Disponível em: <https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe28.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- ASSOCIATION OF JESUIT COLLEGES & UNIVERSITIES (AJCU). Washington, 2015. Disponível em: <<http://ajcunet.edu/institutions>>. Acesso em: 17 maio 2015.
- AUTRALIAN BUREAU OF STATISTICS. Sydney, 2014. Disponível em: <<http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/3101.0>>. Acesso em: 5 nov. 2014.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. **Entrevista exclusiva – Zygmunt Bauman**. Leeds, 2011. (29min 41s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1miAVUQhdwM>>. Acesso em: 8 ago. 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BIANCHETTI, Lucídio. **O processo de Bolonha e a globalização da educação superior antecedentes: implementação e repercussões no quefazer dos trabalhadores da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- BLOOMBERG L. P. **North Dakota school awarded unearned degrees**. New York, 11 Feb. 2012. Disponível em: <<http://www.bloomberg.com/news/articles/2012-02-11/chinese-at-north-dakota-school-got-unearned-degrees-state-says>>. Acesso em: 15 out. 2014.
- BODYCOT, Peter; LAI, Ada. The influence and implications of Chinese culture in the decision to undertake cross-border higher education. **Journal of studies in International Education**, v. 16, n. 3, p. 252-270, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Maria%20Cl%C3%A1udia/Downloads/Chinese%20Culture%20&%20Cross%20Border%20Education%20-%20Bodycott%20%202012%20JSIE.pdf>>. Acesso em: 5 dez 2014.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora; 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 19-28, jan./abr. 2002.

CAPRIGLIONE, Laura; MENA, Fernanda. Bairros da elite de SP dominam vagas da USP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 maio 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15574.shtml>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CHRISTENSEN, Clayton M.; EYRING, Henry J. **A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de dentro para fora**. Tradução: Ayresnede Casarin da Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2014.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **Portal**, Brasília, DF, 2014/2015. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>. Acesso em: 10 out. 2014 a 3 set. 2015.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **Reunião anual da SBPC traz relato de ex-bolsistas**. Brasília, DF. 17 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/views/-/journal_content/56_INSTANCE_VF2v/214072/5100201>. Acesso em: 3 set. 2015.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK. Strasbourg, 2001. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>. Acesso em: 3 set. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (GEOCAPES). Brasília, DF, 2014/2015. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 3 set. 2015.

DANIELS, Jeannie. Internationalisation, higher education and educators' perceptions of their practices. **Teaching in Higher Education**, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 236-2-8. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.719158>>. Acesso: 5 dez. 2014.

DEMO, Pedro. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: Ava.pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.18, n. 69, p. 861-872, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a11.pdf>>. Acesso em: 15 abr 2015.

DEVIDO a nível baixo em ingles110 bolsistas devem retornar do exterior. **Jornal NH**, Novo Hamburgo, 10 abr. 2014. Disponível em: <http://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2014/04/noticias/pais/33645-devido-a-nivel-baixo>. Acesso em: 20 jun. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo, SP, Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n.3, p. 643-662, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 3 set. 2015.

ENGLISH FIRST – Disponível em:

<<http://www.ef.com.br/~/media/centralefcom/epi/v4/downloads/full-reports/ef-epi-2014-portuguese.pdf>> . Acesso em: 11 nov.2014.

ENSINO superior registra mais 7,3 milhões de estudantes. **Portal Brasil**, Brasília, DF, 9 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

FAUST, Drew. Toward a global strategy. **Harvard Magazine**, [S.l.], Sep./Oct. 2012. Disponível em: <<http://harvardmagazine.com/2012/09/toward-a-global-strategy-for-harvard>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

FISHER, Beatriz T. Daudt (Org.). **Tempos de escola**: memórias. São Leopoldo: Oikos, Brasília; Liber Livro, 2011.

GANDIN, Luis Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, 13-32, jan./jul. 2001,

GOODMAN, Allan E. **The role of the university in world society**. Doha, Qatar: Institute of International Education (IIE), Oct. 2012. Disponível em: <<http://www.iie.org/Who-We-Are/News-and-Events/Events/2012/Third-Annual-WISE-Education-Leadership-Program/Allan-Goodman-Remarks-2012>>. Acesso em: 20 maio 2015.

HOLANDA, Cristóvão Buarque de. A universidade numa encruzilhada. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR + 5, Paris, 2003. **Anais...** Paris: UNESCO, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Países@**: Brasil. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola**. Tradução: George Schlesinger – Rio de Janeiro, Intrínseca, 2013.

KNIGHT, Jane. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: WIT, Hans de et al. (Ed.). **Higher Education in Latin America**: the international dimension. Washington, D.C.: The World Bank, 2005a. p. 1-38.

KNIGHT, Jane. Crossborder education: programs and providers on the move. In: CANADA. Canadian Bureau for International Education. **CBIE Millenium Research**, Ontario, n. 10, p. 1-23, 2005b.

LAUS, Sonia Pereira. **Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior no Brasil**. Apresentado no IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América Latina, realizado em Florianópolis/Santa Catarina. 8, 9 e 10 de dezembro de 2004.

LEVIN, Dan. The China boom. **The New York Times**, New York, 5 Nov. 2010. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2010/11/07/education/07china-t.html?_r=0>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MARTIN, James. **A sabedoria dos jesuítas para (quase) tudo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

MEEK, V.Lynn. Internationalisation of higher education and the Australian academic profession. In: KOGAN, Maurice; TEICHLER, Ulrich. **Key challenges to the academic profession**. Kassel: INCHER-Kassel, 2007. p. 65-80. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/es/files/54977/11970234265Key_Challenges_Academic_Profession_REV.pdf/Key_Challenges_Academic_Profession_REV.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MIURA, Irene K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo**: um estudo de três áreas de conhecimento. 2006. 365 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA-RP), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento sobre a internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE PROPRIEDADE INTELECTUAL (WIPO). Disponível em: <<http://www.wipo.int/portal/en/index.html>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

PETERSON, Patti McGill; HELMS, Robin Matross. **Internationalization Revisited**: change, USA, p. 28-35, Mar./Apr. 2013,

POSTIGLIONE, Gerard A.; ALTBACH, Philip. Professors: the key to internationalization. **International Higher Education**, Boston, n. 73, p.11-12, Fall 2013. Disponível em: <https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe73.pdf> . Acesso em: 10 out. 2014.

QUACQUARELLI SYMONDS. **Top universities in the world 2014/15**. London, 16 Sep. 2014. Disponível em: <<http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/top-universities-world-201415>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme. **Tempo social; Rev. Social**, USP, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 189-195, maio 1999. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v111/v11n1a10.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

RIENTIES, Bart et. al. To let students self-select or not: that is the question for teachers of culturally diverse groups. **Journal of Studies in International Education**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 64-83, 2014.

RIO DE JANEIRO. **Decreto-lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939**. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 3 set. 2015.

RISTOFF, Dilvo. Os desafios da educação superior na Ibero-América: Inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n.13, p. 519-545, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219128819002>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, n. 2, p. 516-540, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200011/8864>>. Acesso em: 3 set. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. **Eurozine**, [S.l.], p.1-36, 2014. Disponível em: <<http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html>> Acesso em: 10 nov. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun.1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 10 nov. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHMITZ, Taiz. **Escrever...a força de (re)criar o vivido**. Revista Educação por Escrito – PUCRS, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 144-146, dez. 2010. Disponível em: <<http://caioaba.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/8001/5701>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SHARMA-BRYMER, Vinathe. Reflexões sobre pós-colonialismo e educação: tensões e dilemas de uma vivenciadora. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Org.). **Educação comparada**: panorama internacional perspectivas. Brasília, DF: UNESCO; CAPES, 2012. v. 1, p. 15-30.

SORIA, Krista M.; TROISI, Jordan. Internationalization at home alternatives to study abroad: implications for students' development of global, international, and intercultural competencies. **Journal of Studies in International Education**. v. 18, n. 3, p. 261-280, 2014. Disponível em: <<http://jsi.sagepub.com/content/early/2013/08/21/1028315313496572>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SORIO, Washington. **O que é benchmarking?** [S.l.]: GUIA RH, 2015. Disponível em: <<http://www.guiarh.com.br/z59.htm>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

STEBLETON, Michael J. et. al. Recent Immigrant students at research universities: the relationship between campus climate and sense of belonging. **Journal of College Student Development**, [S.l.], v. 55, n. 2, p. 196-202, Mar. 2014. Disponível em: <http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_college_student_development/v055/55.2.stebledon.html>. Acesso em: 15 out. 2014.

TARRANT, Michael A.; RUBIN, Donald L.; STONER, Lee. The added value of study abroad: fostering a global citizenry. **Journal of Studies in International Education**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 141-161, 2014. Disponível em: <<http://jsi.sagepub.com/content/early/2013/08/21/1028315313497589>>. Acesso em: 15 out. 2014.

TEEKENS, Hanneke. **Rethinking mobility**. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), Spring, 2011.

TRINDADE, Hélió. **Universidade em perspectiva**: sociedade, conhecimento e poder. Conferência de abertura da XXI Reunião da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 5-15. 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nibalso Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UM TREM noturno para Lisboa. Direção: Bille August. Intérpretes: Jeremy Irons, Jack Huston, Mélanie Laurent, Martina Gedeck [S.l.] Europa Filmes, 2013. (107min), son., color.

VERGER, Jacques. **As universidades da idade média**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990.

WALKER, Patricia. International Student Policies in UK Higher Education from Colonialism to the Coalition: Developments and Consequences. **Journal of Studies in International Education**, Amsterdam, v. 18, n. 4, p. 325-344, 2014. Disponível em: <<http://jsi.sagepub.com/content/18/4/325.full.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

WIT, Hans de. **Misconceptions on internationalization of higher education**. Versão compilada de palestra pública em Amsterdam, em 6 de abril de 2011. Disponível em: <http://intranet.umanitoba.ca/academic_support/catl/media/Misconceptions_on_internationalization_of_HE.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

APÊNDICE A - ESTUDOS REALIZADOS

O quadro a seguir apresenta artigos dos últimos dois anos (2013 e 2014), encontrados na base de dados Web of Science, visualizados em dezembro de 2014.

<p>Walker, Patricia International Student Policies in UK Higher Education from Colonialism to the Coalition: Developments and Consequences</p>	<p>O Reino Unido é a segunda nação do mundo a receber alunos em mobilidade acadêmica. O estudo mostra que o governo abriu mão de tratar das políticas ligadas à prática sobre assuntos relacionados aos estudantes estrangeiros. Suas atitudes imperialistas e pós-colonialistas, entretanto, refletem perspectivas internacionais que espelham a complexidade política do tema. O artigo destaca uma série de medidas as quais atingem alunos britânicos, privilegiando-os em alguns momentos e deixando-os em desvantagens em outros.</p>
<p>Abelmann, Nancy Kang, Jiyeon A Fraught Exchange? U.S. Media on Chinese Undergraduates and the American University</p>	<p>Neste artigo, os autores analisam o discurso americano da mídia sobre os alunos chineses em nível de graduação. Se, por um lado, há um intercâmbio justo entre estudantes chineses excelentes e uma educação liberal em sala de aula global americana, por outro lado, há uma visão hesitante na relação entre estudantes chineses eticamente suspeitos e a universidade americana mercenária e possivelmente medíocre. Os autores sugerem que a mídia revele os desafios da internacionalização dos campi.</p>
<p>Daniels, Jeannie Internationalisation, higher education and educator's perceptions of their practices</p>	<p>A internacionalização do ensino superior é um grande negócio na Austrália. Ainda que haja muita literatura informando sobre ensino-aprendizagem para estudantes internacionais, os desafios permanecem. Enquanto as diferenças linguísticas e pedagógicas são bem documentadas sob a perspectiva dos estudantes, menos conhecidas são os desafios aos educadores e suas práticas, em resposta aos referidos aspectos. Este artigo explora algumas implicações para educadores e suas práticas, ocorridas quando os estudantes internacionais vêm estudar numa universidade de língua inglesa na Austrália. Um pequeno projeto de pesquisa focando nas perspectivas dos educadores revela os desafios pedagógicos, dificuldades e diferenças na abordagem a grandes grupos de alunos internacionais. As implicações para os educadores são discutidas, focando na necessidade de responder às políticas e demandas institucionais para que os educadores possam participar destas colaborações internacionais e engajar-se na construção de equidade educacional.</p>

<p>Bodycott, Peter Mak, Anita S. Ramburuth, Prem</p> <p>The Influence and Implications of Chinese Culture in the Decision to Undertake Cross-Border Higher Education</p>	<p>Pouco se sabe sobre como as famílias chinesas tomam a decisão sobre estudos no exterior. Enquanto marqueteiros e gestores educacionais buscam encontrar as preferências dos chineses, esquecem que a sociedade chinesa baseia-se nos ideais de Confúcio. Estes ideais são largamente mantidos pelos pais dos estudantes. Para abrigar alunos chineses, as universidades anfitriãs precisam desenvolver estratégias que assegurem o respeito às tradições asiáticas, entre outros critérios.</p>
<p>Soria, Krista M. Troisi, Jordan</p> <p>Internationalization at Home Alternatives to Study Abroad: Implications for Students' Development of Global, International, and Intercultural Competencies</p>	<p>Este estudo mostra que faculdades e universidades estão crescentemente internacionalizando seus esforços curriculares e extra-curriculares. Consequentemente, é importante comparar se a internacionalização “em casa” pode ser associada ao desenvolvimento de competências globais, internacionais e interculturais (GII) auto-declaradas dos estudantes. Para isso, foram examinados nove grupos de grandes universidades públicas nos Estados Unidos. Os resultados sugerem que a participação dos estudantes em atividades relacionadas à internacionalização “em casa” podem gerar maiores benefícios do que estudar no exterior.</p>
<p>Sharma-Brymer, Vinathe</p> <p>Reflexões sobre o pós-colonialismo e educação: tensões e dilemas de uma vivenciadora</p>	<p>O artigo trata das tensões e dilemas de mulheres indianas, instruídas, que, como a autora, vivem a dualidade entre as tradições de seu país e as oportunidades que os estudos e a empregabilidade oferecem. Estas tensões e dilemas são consequência de uma relação pós-colonialista, que forma <i>híbridos educados</i> ou <i>migrantes deslocados</i>. O objetivo do estudo é dar voz ao “outro”, aquele que se vê fora do seu ambiente original e precisa buscar espaço na sociedade onde passa a habitar.</p>
<p>Maringe, Felix Sing, Nevensha</p> <p>Teaching large classes in an increasingly internationalising higher education environment: pedagogical, quality and equity issues</p>	<p>O aumento do tamanho das turmas por diferentes razões, aliado ao contexto de crescente internacionalização, vem gerando implicações para a qualidade e equidade do aprendizado. Isso traz a necessidade de examinar e transformar práticas pedagógicas apropriadas a classes demograficamente diversas.</p> <p>O estudo identifica oito estratégias pedagógicas para lidar com o tamanho das turmas e a diversidade, relacionadas à participação do aluno e comprometimento, crescente entendimento intercultural da equipe pedagógica e monitoramento constante da satisfação do aluno, entre outros. Os autores destacam os MOOCs como ferramenta importante para o sucesso destas práticas.</p>

<p>Tarrant, Michael A. Rubin, Donald L. Stoner, Lee</p> <p>The Added Value of Study Abroad Fostering a Global Citizenry</p>	<p>Alguns estudos utilizam experimentos para documentar o valor diferenciado dos estudos no exterior. Este estudo utiliza pré e pós-testes em estudantes em mobilidade acadêmica internacional <i>versus</i> experiências nos campus locais para avaliar resultados de aprendizagem. O estudo conclui que é na combinação do local (exterior) com o foco acadêmico que se destacam nos resultados de aprendizagem .</p>
<p>Peterson, Patti McGill Helms, Robin Matross</p> <p>Internationalization Revisited</p>	<p>O artigo é uma releitura de <i>Internationalize american Higher Education? Not Exactly</i>, escrito por Peterson e Philip Altbach, no final da década de 90. Ao visitar o tema, Peterson discute alguns aspectos históricos, que impactaram na sequência dos fatos como a Guerra Fria e o 11 de setembro. Defende a organização da internacionalização como um processo de gestão, com o objetivo de preparar os acadêmicos para as relações globais já existentes, através de capacitação e currículos preparados para ler o mundo de forma global. Também aponta a importância da mobilidade <i>outbound</i> dos americanos</p>
<p>Berry, Caroline Taylor, John</p> <p>Internationalisation in higher education in Latin America: policies and practice in Colombia and Mexico</p>	<p>Há extensa literatura sobre internacionalização, mas a maioria refere-se à América do Norte e Europa. Este estudo visa considerar a internacionalização na América Latina, em especial experiências na Colômbia e México. Para tal, foram realizadas entrevistas com gerentes de seis universidades entre públicas e privadas, com diferenças importantes refletindo custeio e autonomia para estipular prioridades institucionais.</p>
<p>Delgado-Márquez, Blanca L., Escudero-Torres, M.Ángeles Hurtado-Torres, Nuria E.</p> <p>Being highly internationalised strenghtens your reputation: na empirical investigation of top higher education institutions</p>	<p>Em contexto internacional, caracterizado pela globalização, a reputação constitui-se em aspecto crucial para as instituições de ensino superior. A internacionalização da educação superior é frequentemente vista como potencial resposta à globalização e, conseqüentemente, a educação superior torna mais e mais internacionalizada, assim como a reputação de instituições top. Resultados revelam que a internacionalização influencia positivamente a reputação da universidade, no que tange à sua performance institucional em relação à qualidade de pesquisa, ensino e empregabilidade após graduação.</p>
<p>Rienties, Bart Alcott, Peter Jindal-Snape, Divya</p> <p>To Let Students Self-Select or Not: That Is the Question for Teachers of</p>	<p>Quando os estudantes podem decidir com quem trabalhar, a crença comum é de que preferem selecionar amigos com experiências culturais semelhantes. Entretanto, quando os professores escolhem aleatoriamente, são forçados a trabalharem junto a colegas de variadas</p>

<p>Culturally Diverse Groups</p>	<p>características. O objetivo deste estudo é entender os impactos das duas formas de agrupamentos, usando um método quantitativo de Social Network Analysis. O resultado apresenta efeitos positivos em situação de agrupamentos randomizados e fortes relações internas nos grupos não baseados em escolha por afinidade.</p>
<p>Stebleton, Michael J. Soria, Krista M. Huesman Jr., Ronald L. Torres, Vasti</p> <p>Recent Immigrant Students at Research Universities: The Relationship Between Campus Climate and Sense of Belonging</p>	<p>A imigração continua a gerar debates intensos em nível nacional e internacional e algumas destas discussões envolvem estudantes de ensino superior. De 2000 a 2007, os Estados Unidos tiveram o maior índice de imigração da sua história, chegando a 10,3 milhões de pessoas. De acordo com as estatísticas, a tendência é que outros tenham grande interesse pelos estudos acadêmicos naquele país. A pesquisa sugere que a experiência de estudantes imigrantes é diferente da dos locais e merece estudos adicionais. A proposta deste estudo é examinar a relação entre o clima do campus e a sensação de pertencimento entre as gerações recentes de imigrantes, os quais frequentam instituições públicas de grande porte, localizadas nos Estados Unidos.</p>

APÊNDICE B - RESPOSTAS DOS EX-BOLSISTAS ENTREVISTADOS POR CATEGORIA

ESTUDOS	
1) <u>Estudos acadêmicos</u>	<p>Muito fraco (Itália)</p> <p>Ensino de qualidade superior ao Brasil (Espanha)</p> <p>Ótima oportunidade para conhecer novas culturas e novas didáticas dentro da universidade. (Austrália)</p> <p>Em relação ao ensino posso afirmar que estamos (Brasil) muito bem . (Espanha)</p> <p>Não estamos nem um pouco atrás de outros países em relação aos nossos docentes e conteúdo, embora nossas aulas práticas deixem um pouco a desejar (País de Gales/Reino Unido)</p> <p>Talvez o estudo lá fora não seja o trunfo do CsF e sim o que se aprende sobre [...] o modo de ensino de outros países. (Inglaterra/Reino Unido)</p> <p>Pude descobrir como a engenharia funciona em âmbito internacional (Reino Unido)</p> <p>Muito positiva, pois além de poder aprender sobre a arquitetura, foi uma experiência de vida, onde aprendi sobre soluções e facilidades do dia a dia... (Inglaterra/Reino Unido)</p> <p>Oportunidade excelente. Aproveitei ao máximo tudo que pude. Obtive bons resultados. A única crítica é que a universidade tem seus métodos de avaliação muito antigos... prova tipo "decoreba" com muito conteúdo. Acredito que isso favoreça o esquecimento do conteúdo, ao invés do aprendizado duradouro, mas é um método que os alunos de lá estão acostumados. Acredito que no Brasil é diferente, com aulas mais participativas e com discussões sobre os conteúdos. (Itália)</p> <p>A experiência foi única. Extremamente válida e importante para minha formação pessoal/profissional. Tive oportunidade de estudar com diversos professores respeitados em suas áreas de atuação. Os alunos deveriam aproveitar melhor a oportunidade dada pelo Governo Federal.(Coreia do Sul)</p> <p>Foi uma grande oportunidade de participar do Programa, tanto no âmbito profissional/acadêmico, como no pessoal. Entrar em contato com uma nova cultura acadêmica, novos métodos de desenvolvimento de projeto, novos materiais e técnicas agregou muito para minha formação como profissional, assim como os vínculos criados com colegas de lá ainda agregam muito, pois trocamos ideias e referências arquitetônicas frequentemente.</p>
2) <u>Aprendizado do idioma</u>	<p>Ajudou positivamente a ampliar o domínio do inglês (Escócia/Reino Unido)</p> <p>Ótima oportunidade para aprendizado de uma nova língua.(Canadá)</p> <p>Muitos brasileiros na mesma universidade (Escócia/Reino Unido)</p> <p>A língua foi uma barreira no começo, pois eu não estava acostumado ao sotaque britânico e isso me prejudicou um pouco nas aulas. (País de Gales/Reino Unido)</p> <p>Ir sem saber inglês direito foi o grande problema no começo. (Austrália)</p> <p>O aspecto negativo é que fui pra Espanha, na província da Catalunha e lá, a população é separatista, por isso na faculdade, eles se negavam a dar aulas em espanhol. As aulas eram ministradas em catalão. E nem o CNPq e nem a Universidad ES (órgão responsável pelo Programa na Espanha) tomaram providência alguma para mudar isso. (Espanha)</p> <p>Pude aprender um novo idioma e praticá-lo diariamente. (Espanha)</p>

3) <u>Estágio</u>	<p>Pude, através de um grande ciclo de entrevistas, concorrer e ser efetivado como estagiário numa empresa renomada em minha área. (Alemanha)</p> <p>Não pude reaproveitar meu estágio na volta ao Brasil, o que adiou a conclusão do curso. (Alemanha)</p> <p>Durante esse ano de estudos na Université d'Orleans, trabalhei no Institut de Combustion Aérotérmiq ue Réactivité et Environnement (ICARE), com análise de Formação de Fuligem na combustão de Motores Diesel para lo Centre National de la Recherche Scientifique Français (CNRS), em parceria com a Renault S.A. Essa foi uma experiência indescritível, que me proporcionou uma aprendizagem imensurável, uma vez que a bagagem cultural e profissional que absorvi com essa oportunidade estarão presentes em cada fase da minha vida."Um intercâmbio nunca termina quando voltamos, pois nossa vida vai mudar em decorrência dele". (França)</p> <p>[...] fiz estágio em um jornal de Perth, cidade em que morei. Foi muito válido!(Austrália)</p> <p>[...]oportunidade fundamental para me agregar conhecimento foi a realização de estágio. (Coreia do Sul)</p> <p>Participar do CsF foi uma experiência incrível, porém em alguns pontos pode-se ter melhoras como comunicação entre a Instituição de Ensino, Capes, e IIE, principalmente Capes e IIE, pois não pude fazer estágio ou desenvolver pesquisa, assim como cursar disciplinas de acordo com minha área de atuação. (Estados Unidos da América)</p> <p>Foi excelente, no entanto, faltou suporte quanto ao estágio. A CAPES deixou a cargo da universidade estrangeira, tive que fazer uma pesquisa, pois a universidade não liberou o estágio, o qual era o meu principal interesse no programa. (Reino Unido)</p>
4) <u>Qualidade da universidade no exterior</u>	<p>Tive a oportunidade de estudar numa universidade tecnológica alemã (Alemanha)</p> <p>Muito legal, mas sem qualquer orientação e a universidade era muito desorganizada. (Hungria)</p> <p>Ótimo apoio da universidade, boa acomodação, curso bem equipado no exterior. (Escócia/Reino Unido)</p> <p>Conheci pessoas maravilhosas e uma universidade que me recebeu de portas abertas. (Espanha)</p> <p>Excelente experiência, mas, como fiz parte do segundo edital, eram muitas novidades tanto para IES de origem, quanto para a de destino. (Inglaterra/Reino Unido)</p>
5) <u>Atuação da universidade brasileira</u>	<p>Recusei proposta de trabalho na Alemanha para concluir minha graduação. Os bons estudantes vão, estudam, fazem a diferença [...]. Não consegui concluir minha graduação na universidade brasileira por falta de equivalência de créditos, tive de dar continuidade em curso parecido noutra instituição. (Alemanha)</p> <p>Apesar de não ter recebido muito apoio/suporte da minha universidade no Brasil, possivelmente por ter sido no início (da participação dos estudantes desta universidade no CsF), em 2012, consegui aproveitar bastante.(Portugal)</p>
6) <u>Performance dos alunos</u>	<p>Foi maravilhoso, estudei muito, consegui o aproveitamento nas oito cadeiras cursadas na minha faculdade no Brasil, [...] (Austrália)</p> <p>Muitos brasileiros não cumpriram com a dedicação mínima do Programa CsF e eu considero 'dinheiro mal investido'. Assim, deveria-se aumentar a fiscalização e cobrança. (Escócia/Reino Unido)</p> <p>...nos EUA há o controle do GPA todo semestre. Caso você não atinja o mínimo exigido, você tem seu visto cancelado e deve retornar ao Brasil. Acredito que outros países poderiam tomar esse mesmo tipo de atitude, já que muitos alunos optam por lugares na Europa, com o fim de viajar e não estudar.(Estados Unidos)</p>

7) <u>Pós-graduação</u>	[...]tenho vontade de cursar um mestrado no exterior para crescer ainda mais em todos os aspectos. (Finlândia) Oportunidade na pós-graduação[...], estímulo para a pesquisa, oportunidades de parceria institucional, interação com comunidade internacional variada (não apenas coreanos) (Coreia do Sul)
CULTURA	
8) <u>Novas culturas</u>	Inserção em outras culturas (Espanha) Ótima oportunidade de aprendizado de uma nova cultura. ((Canadá) É um programa que traz muito conhecimento, agrega uma carga de conhecimento cultural do mundo profissional e te faz crescer muito...(Estados Unidos da América) A parte cultural e o contato com diferentes tipos de pessoas é a parte mais proveitosa do programa. (Espanha) Experiência única, enriquecedora, tanto do ponto de vista pessoal como profissional. A oportunidade de vivenciar outra cultura, modo de ensino é de grande valia.(Portugal) Tive a oportunidade de conhecer novas culturas e mostrar um pouco da minha (Alemanha) Fazer intercâmbio, sem dúvida, foi a melhor experiência da minha vida! [...]Esta vivência contribuiu não apenas para o meu crescimento profissional, mas também como ser humano. Acredito que amadureci e além disso, o aprendizado do saber-fazer francês e a fluência no idioma, conheci pessoas e lugares incríveis, aprendi novas línguas, hábitos, comidas, costumes e morei com uma família francesa onde a troca cultural foi enriquecedora, me ajudando a abrir a mente e perceber o mundo de uma maneira diferente. (França) Foi ótimo, pois possibilitou uma vivência muito rica por um período de tempo expressivo. Com o estudo em tempo integral, mudança drástica de rotina, círculos sociais, cultura e língua possibilitou um nível intenso de aprendizado em relativamente pouco tempo.(Canadá)
9) <u>Visão de mundo</u>	Trazer a consciência e visão de mundo de outros países vai ajudar muito o desenvolvimento do Brasil numa questão cultural. Talvez o estudo lá fora não seja o trunfo do CsF e sim o que se aprende sobre a cultura [...]. (Inglaterra/Reino Unido) O Programa é muito bom e terá resultados a longo prazo. Um dos grandes problemas da sociedade brasileira é a mentalidade e isso só mudará quando mais e mais pessoas expandirem seu modo de ver o mundo. Esse programa veio para solucionar essa deficiência.(Espanha) O CsF foi uma experiência única, tive oportunidade de conviver com pessoas de diversos países e conhecer um pouquinho de suas culturas. (Espanha)
10) <u>Convívio com os nativos</u>	O Programa me proporcionou uma visão diferente sobre a cultura norte-americana. O período foi válido não somente pelo aprendizado através da instituição de ensino, mas também pelas realizações pessoais. Embora de início tenha percebido certa resistência de interação com os americanos, foi possível ter uma visão mais realista sobre o comportamento dos mesmos. (Estados Unidos da América)
11) <u>Amadurecimento</u>	Pude adquirir conhecimentos para a vida e tive um amadurecimento muito grande, indicando o quão importante essa vivência foi para a minha vida em geral e não apenas para meu curso. (Reino Unido) E o segundo ponto refere-se à construção do indivíduo em si, que, com certeza, adquire muitas experiências e novas ideias, que possivelmente serão de usufruto do país à sociedade brasileira. (Alemanha)

POTENCIALIZAÇÃO DO PROGRAMA CsF PARA A SOCIEDADE	
12) <u>Potencialização do CsF</u>	<p>A parte negativa está em como passar todo esse conhecimento de mundo quando se retorna ao Brasil. Basicamente, essa transposição de conhecimentos e experiências se restringe aos familiares e amigos próximos. Talvez se as universidades incentivassem o aluno a fazer palestras ou dar aulas sobre algum tema isso seria resolvido.</p> <p>Eu juntei os intercambistas da arquitetura da minha universidade e redigi um documento para tentar falar com a coordenação do curso sobre a experiência vivida e sugeri algumas possíveis ideias e modificações no método de ensino, que pudessem acrescentar cultura, porém ainda não me foi dado retorno. (Inglaterra/Reino Unido)</p> <p>Espero que seja possível repassar os pontos positivos da instituição americana para minha instituição no Brasil. (Estados Unidos da América)</p> <p>O Ciência sem Fronteiras é um programa muito colaborativo, não somente para o indivíduo que está usufruindo do mesmo, mas também para o Brasil como um todo. Primeiramente, porque o Brasil divulga uma imagem positiva colocando jovens para estudar no exterior. Isso faz com que o Brasil fique mais conhecido, desperta interesse em alunos estrangeiros e até mesmo, cria pontes entre os dois países que, de muitas formas, podem vir a fortalecer o relacionamento do Brasil com o resto do mundo.(Alemanha)</p>
13) <u>Saúde</u>	Tive intervenção psiquiátrica. (Austrália)
PROFISSIONAL	
14) <u>Perspectivas profissionais</u>	<p>Ajudou positivamente a criar conexões profissionais para o futuro (Escócia/Reino Unido)</p> <p>Recebi propostas para permanecer na Alemanha (Alemanha)</p> <p>Me distanciei do mercado de trabalho. Por isso, profissionalmente, o resultado foi igual a continuar no Brasil.(Reino Unido)</p> <p>Ótima oportunidade de aprendizado, de uma nova visão de mercado. (Canadá)</p> <p>Incrível experiência, evoluí muito como acadêmico, profissional e pessoa. Depois de ter voltado, consegui me encaixar muito bem no mercado de trabalho e tenho vontade de cursar um mestrado no exterior para crescer ainda mais em todos os aspectos. (Finlândia)</p>
AGÊNCIAS DE FOMENTO	
15) <u>Organização e contato</u>	<p>A seleção de candidatos e exigências devem ser repensadas. Conto pela vivência com outros estudantes CsF que tive. São poucos os que, de fato, aproveitam o Programa e a bolsa para estudar. (Alemanha)</p> <p>Sobre a organização da CAPES com os documentos dos bolsistas, tanto eu como praticamente todos meus colegas bolsistas tivemos que enviar mais de uma vez os mesmos documentos, cobrados repetidamente pela CAPES, pois os documentos encaminhados pelo sistema muitas vezes são perdidos e era necessário encaminhar também via e-mail para garantia de recebimento ou então era trocada a pessoa responsável e esta solicitava novamente vários documentos (tiveram algumas situações bem desgastantes)(Itália)</p> <p>Em alguns momentos, faltou apoio do CNPq. (Austrália)</p>
16) <u>Pagamento das bolsas</u>	<p>A comunicação entre o estudante no exterior e o órgão financiador (CAPES) deveria ser aperfeiçoada. Muitas vezes, tínhamos algum problema com a universidade de destino em termos de pagamentos ou documentos e a comunicação com a CAPES era simplesmente impossível. (Canadá)</p> <p>Ótima experiência tanto pessoal, quanto profissional,. O único problema era a regulação do recebimento de bolsas em questão de</p>

	<p>valores e atrasos. (Austrália)</p> <p>Seria desejável um melhor apoio financeiro aos participantes por parte dos organizadores. Houve atrasos, despesas não depositadas que tiveram de ser cobradas. (Estados Unidos da América)</p> <p>[...]tivemos problemas com a falta de pagamento por um mês, mas acredito que agora não ocorra mais este tipo de problema. (Itália)</p>
<p>17) <u>Performance dos bolsistas</u></p>	<p>Falta de cobrança do CsF, pois inúmeros colegas passaram mais de seis meses vivendo comigo, porém sequer pisaram na universidade, afinal o programa não exige cobrança alguma. Não concordo com isso, pois acredito que muitas pessoas dariam tudo para estar lá estudando e se dedicando e no fim quem teve a oportunidade não aproveitou e pouco conhecimento trouxe ao nosso estado! (Itália)</p> <p>Os pontos negativos são que deveria haver um controle mais rígido sobre os alunos, pois muitos colegas não levaram os estudos a sério e queriam apenas viajar, fazer festas. É possível fazer tudo isso e estudar muito também. (Inglaterra/Reino Unido)</p> <p>Maior controle ou acompanhamento dos estudantes nas universidades estrangeiras. Muitos não vão às aulas (Suécia)</p> <p>Sobre a fiscalização e acompanhamento do rendimento dos alunos nas faculdades, é um investimento alto do governo e algumas pessoas que reprovam em quase todas as disciplinas ou escolhem apenas uma para cursar, estes deveriam ter melhor desempenho cobrado pelo Programa. (Itália)</p>

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO *ONLINE*

QUESTIONÁRIO ON LINE - Para alunos participantes do Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF)

DADOS PESSOAIS

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Você trabalha? () sim () Não
4. Quantas pessoas compõem sua família nuclear? () De 1 a 3 () De 4 a 6 () 7 ou mais pessoas
5. Em que faixa de rendimento você e sua família se enquadram?
() De 1 a 5 salários mínimos
() De 6 a 10 salários mínimos
() Mais de 10 salários mínimos
6. Qual é a formação dos seus pais?

<u>Pai</u>	<u>Mãe</u>
() Pós-graduado	() Pós-graduada
() Graduado	() Graduada
() Ensino médio	() Ensino médio
() Ensino Fundamental	() Ensino Fundamental

INFORMAÇÕES SOBRE ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL

7. Curso:
8. Instituição de Ensino Superior (IES):
9. Que tipo de curso/reunião/preparação sua instituição lhe proporcionou para a vivência internacional?

INFORMAÇÕES SOBRE ESTUDOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ANTERIORES À VIVÊNCIA INTERNACIONAL

10. Que idiomas havia estudado antes do CSF?
() Inglês () Outro. Qual?
- () Espanhol
- () Francês
- () Italiano
- () Alemão
- () Japonês
- () Mandarim

11. Por quanto tempo (número aproximado em horas)?

Cerca de 150h ou menos

De 150 a 300h

Mais de 300h

12. O idioma o qual conhece é a mesma língua oficial do país de destino?

Sim Não Caso não, qual foi a língua exigida para ingresso na universidade?

Inglês

Espanhol

Francês

Italiano

Alemão

Japonês

Mandarim

Outro. Qual?

13. Você cursou o Inglês Sem Fronteiras? Sim Não

14. Que certificado de proficiência internacional você precisou apresentar para ganhar aceite para a universidade no exterior?

TOEFL IELTS DELTA DELF Outro Qual?.....

15. Caso sim, qual foi seu resultado (pontuação, etc)?

16. Você teve oportunidade de fazer curso de idioma preparatório, como parte integrante do programa CSF e gratuitamente no exterior? Não Sim. Com que carga horária?

Até 50h

entre 50 e 100h

Mais de 100h

17. Em que língua eram ministradas as aulas no exterior? Inglês

Espanhol

Francês

Italiano

Alemão

Japonês

Mandarim

Outro. Qual?

INFORMAÇÕES SOBRE ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS NO EXTERIOR

18. País de destino:

19. Instituição no exterior:

20. Qual foi o foco do seu Learning Agreement?

21. Você foi aprovado em todas as disciplinas? Sim () Não ()

22. Caso não, quais foram os motivos?

23. Você recebeu um histórico ou certificado no final do período no exterior?

SOBRE A VIVÊNCIA INTERNACIONAL –

24. Conte-nos sua avaliação sobre a experiência como bolsista do Programa Ciência Sem Fronteiras no exterior

APÊNDICE D - ENTREVISTA

DEPARTAMENTOS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS/ MOBILIDADE ACADÊMICA

1. Como te posicionas frente ao Programa Ciência Sem Fronteiras?
2. Quais são os principais impedimentos para a adesão dos estudantes brasileiros ao CSF? A competência linguística é uma barreira? E o ENEM?
3. Quais são os principais aspectos positivos que o Programa oferece?
4. E as principais ocorrências, desistência, baixa frequência, desempenho? E se o bolsista desiste, tem baixa performance ou é expulso sofre que tipo de penalidade?
5. Existe alguma peculiaridade desta IES quanto ao passo a passo que o estudante deve cumprir para inscrever-se no CSF?
6. Feita a inscrição, existe a homologação pelas IEs. Quem faz e quais são os critérios de escolha da (nome da instituição)? O Learning Agreement é realmente levado em conta? Como é monitorado?
7. E quanto à validação dos créditos?
8. Como esta instituição contribui para a preparação dos estudantes para o CSF?
9. E no final do programa, quais são as atribuições do estudante e das instituições no Brasil e exterior?
10. O que já pode se percebido como mudança no perfil do aluno após o retorno da vivência internacional no CSF e o que eles propõem à instituição?
11. Dos registros existentes, que oportunidades os estudantes retornados vêm buscando – inserção no mercado de trabalho, pós-graduação, voltar para o exterior?
12. Como esta instituição potencializa a experiência dos bolsistas no exterior? Qual aspecto que consideras o ponto forte desta instituição no encaminhamento dos alunos?

ANEXO A - DECRETO Nº 7.642, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2011

Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **DECRETA:**

Art. 1º Fica instituído o Programa Ciência sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias.

Parágrafo único. As ações empreendidas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras serão complementares às atividades de cooperação internacional e de concessão de bolsas no exterior desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, do Ministério da Educação, e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

Art. 2º São objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras:

I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;

II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

III - criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;

IV - promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;

V - promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;

VI - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

VII - propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;

VIII - contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; e

IX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação.

Art. 3º Para a execução do Programa Ciência sem Fronteiras poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como com entidades privadas.

Art. 4º Fica criado o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do Programa Ciência sem Fronteiras, que será composto pelos seguintes membros:

I - um representante da Casa Civil da Presidência da República;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - um representante do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação;

IV - um representante do Ministério das Relações Exteriores;

V - um representante do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior;

VI - um representante do Ministério da Fazenda;

VII - um representante do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; e

VIII - quatro representantes de entidades privadas que participem do financiamento do Programa.

§ 1º Os membros serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidades que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação.

§ 2º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê de Acompanhamento e Assessoramento representantes de órgãos e entidades públicas e privadas, bem como especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 3º A presidência do Comitê de Acompanhamento e Assessoramento caberá, a cada doze meses, alternadamente, aos representantes do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

Art. 5º São atribuições do Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do Programa Ciência sem Fronteiras:

I - propor, aos Ministros de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação, os atos complementares necessários à implementação do Programa;

II - acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa;

III - propor, aos Ministros de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação:

a) ações para o bom desenvolvimento do Programa;

b) metas e indicadores de desempenho do Programa; e

c) áreas prioritárias de atuação do Programa;

IV - manifestar-se sobre as ações desenvolvidas para o cumprimento das metas do Programa; e

V - divulgar, periodicamente, os resultados do Programa.

Art. 6º Fica criado o Comitê Executivo do Programa Ciência sem Fronteiras, que será composto pelos seguintes membros:

I - um representante da Casa Civil da Presidência da República;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - um representante do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação;

IV - um representante do Ministério das Relações Exteriores;

V - o presidente do CNPq; e

VI - o presidente da CAPES.

§ 1º Os membros serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidades que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação.

§ 2º O funcionamento do Comitê Executivo será disciplinado em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação.

§ 3º A coordenação do Comitê Executivo caberá, a cada doze meses, alternadamente, aos representantes do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e do Ministério da Educação.

Art. 7º São atribuições do Comitê Executivo do Programa Ciência sem Fronteiras:

I - estabelecer:

a) -o cronograma de execução do Programa;

b) os critérios de seleção de bolsistas beneficiários do Programa;

c) os critérios de seleção de instituições participantes do Programa; e

d) -os valores das bolsas e apoio a projetos, bem como os períodos a serem praticados em cada caso, de modo a adaptar o programa às condições e exigências das instituições e países de destino dos bolsistas; e

II - identificar centros e lideranças no exterior de interesse prioritário ou estratégico para o Brasil, em áreas e setores selecionados para estabelecimento de cooperação e treinamento.

Art. 8º Para atender aos objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras, a CAPES e o CNPq concederão:

I - bolsas de estudos em instituições de excelência no exterior, nas seguintes modalidades:

a) graduação-sanduiche;

b) educação profissional e tecnológica;

c) doutorado-sanduiche;

d) doutorado pleno; e

e) -pós-doutorado; e

II - bolsas no País, nas seguintes modalidades:

a) para pesquisadores visitantes estrangeiros; e

b) para jovens talentos.

§ 1º As bolsas de graduação-sanduiche têm como público-alvo estudantes de graduação das áreas de conhecimento prioritárias, matriculados em instituições de ensino superior no País, considerando, entre outros critérios de seleção, o melhor desempenho acadêmico.

§ 2º As bolsas de educação profissional e tecnológica têm como público-alvo docentes, pesquisadores e estudantes de melhor desempenho acadêmico de cursos técnicos e superiores oferecidos por institutos de formação profissional e tecnológica participantes do Programa Ciência sem Fronteiras, nas áreas de conhecimento prioritárias.

§ 3º As bolsas de doutorado-sanduíche têm como público-alvo estudantes de doutorado das áreas de conhecimento prioritárias, matriculados em instituições de ensino e pesquisa no País.

§ 4º As bolsas de doutorado pleno têm como público-alvo candidatos à formação plena no exterior nas áreas de conhecimento prioritárias, em instituições de excelência no exterior.

§ 5º As bolsas de pós-doutorado têm como público-alvo candidatos detentores do título de doutor obtido em cursos de pós-graduação no Brasil ou reconhecido por instituições participantes do Programa Ciência sem Fronteiras, interessados em cursos nas áreas de conhecimento prioritárias.

§ 6º As bolsas para pesquisadores visitantes estrangeiros têm como objetivo atrair lideranças internacionais, estrangeiros ou brasileiros, com expressiva atuação no exterior, nas áreas de conhecimento prioritárias.

§ 7º As bolsas para jovens talentos têm como objetivo atrair jovens cientistas de talento, estrangeiros ou brasileiros, com destacada produção científica ou tecnológica nas áreas de conhecimento prioritárias.

§ 8º Ouvido o Comitê Executivo do Programa Ciência sem Fronteiras, a CAPES e o CNPq poderão criar outras modalidades de bolsas de estudo visando atender aos objetivos do Programa.

§ 9º As modalidades previstas no **caput** poderão ser adaptadas de acordo com as peculiaridades e necessidades dos setores produtivo e de serviços, ouvido o Comitê Executivo do Programa Ciência sem Fronteiras.

Art. 9º A CAPES e o CNPq promoverão chamadas públicas, conjuntamente, para divulgação do processo de concessão das bolsas referidas no art. 8º e promoverão a seleção dos beneficiários, levando em conta o mérito dos candidatos e dos projetos, respeitadas as especificidades de cada entidade executora.

Parágrafo único. As chamadas públicas terão divulgação nacional ou, quando for o caso, internacional.

Art. 10. Cabe ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação:

I - disponibilizar recursos financeiros para bolsas e fomento à pesquisa, destinados à execução do Programa Ciência sem Fronteiras pelo CNPq, que poderá repassar recursos a instituições ou organismos internacionais de fomento e de intercâmbio acadêmico;

II - promover e incentivar a participação dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia no Programa; e

III - firmar parcerias e acordos com instituições internacionais.

Art. 11. Cabe ao Ministério da Educação:

I - disponibilizar recursos financeiros para bolsas e fomento à pesquisa, destinados à execução do Programa Ciência sem Fronteiras pela CAPES, que poderá repassar recursos a instituições ou organismos internacionais de fomento e de intercâmbio acadêmico;

II - promover e incentivar a participação das universidades, institutos tecnológicos e cursos de pós-graduação no Programa;

III - promover o ensino e a aprendizagem de idiomas estrangeiros; e

IV - firmar parcerias e acordos com instituições internacionais.

Art. 12. Cabe à instituição cujos candidatos forem contemplados por ações do Programa Ciência sem Fronteiras o reconhecimento dos créditos ou das atividades de treinamento obtidos no exterior, de acordo com o plano de atividades previamente aprovado.

Art. 13. Os Ministros de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação editarão ato conjunto, mediante proposta do Comitê de Acompanhamento e Assessoramento, dispondo sobre:

I - áreas prioritárias de atuação do Programa;

II - instituições brasileiras e estrangeiras participantes do Programa;

III - benefícios auferidos em cada uma das modalidades de bolsas do Programa;

IV - metas e indicadores de desempenho do Programa; e

V - demais regras para a implementação do Programa.

Art. 14. O Programa Ciência sem Fronteiras será custeado por:

I - dotações orçamentárias da União consignadas anualmente aos órgãos e entidades envolvidos no Programa, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento fixados anualmente; e

II - outras fontes de recursos, provenientes de entidades públicas e privadas.

Art. 15. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de dezembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF

Fernando Haddad

Aloizio Mercadante

ANEXO B - COMMON EUROPEAN FRAMEWORK

Proficiente (Avançado)	C2	<ul style="list-style-type: none"> • habilidade de compreender facilmente tudo aquilo que ouve ou lê. • habilidade de resumir informação de fontes orais e escritas, expressando-os em uma apresentação coerente. • habilidade de se expressar com espontaneidade, apresentando extrema fluência e precisão, reconhecendo e exprimindo diferenças sutis de significado, até mesmo em situações mais complexas.
	C1	<ul style="list-style-type: none"> • habilidade de compreender uma gama ampla de textos longos e difíceis, e reconhecer significados implícitos. • habilidade de se expressar com fluência e espontaneidade, sem muito esforço. • habilidade de usar a língua com flexibilidade e eficiência, para fins sociais, acadêmicos e profissionais. • habilidade de produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre assuntos complexos, demonstrando uso competente de padrões organizacionais, conectores e recursos coesivos.
Autônomo (Intermediário)	B2	<ul style="list-style-type: none"> • habilidade de compreender as ideias principais de um texto complexo tanto sobre temas concretos quanto abstratos, incluindo assuntos técnicos referentes a um campo específico de conhecimento. • habilidade de interagir com fluência e espontaneidade, possibilitando a interação com falantes nativos da língua sem esforço para nenhum dos participantes. • habilidade de produzir textos claros e detalhados sobre uma ampla gama de assuntos, e explicar um ponto de vista sobre determinado assunto, apontando vantagens e desvantagens de diferentes opções.
	B1	<ul style="list-style-type: none"> • habilidade de compreender os pontos principais de textos em língua padrão sobre assuntos comuns em ambientes de trabalho, escola, lazer, etc. • habilidade de lidar com a maioria de situações de viagem a lugares onde a língua estrangeira é falada. • habilidade de produzir textos simples e conectados, sobre temas familiares ou de interesse pessoal. • habilidade de descrever experiências e acontecimentos, planos, expectativas e ambições, e dar explicações sucintas sobre seus motivos.
Básico (Iniciante)	A2	<ul style="list-style-type: none"> • habilidade de compreender orações e expressões frequentemente utilizadas, relativas a áreas de relevância imediata (por exemplo, informações básicas sobre si mesmo(a) e sua família, geografia local, profissão, compras). • habilidade de se comunicar em tarefas simples e rotineiras que requerem trocas diretas de informação sobre assuntos rotineiros e familiares. • habilidade de descrever de forma simples aspectos de seu ambiente mais próximo, e assuntos mais urgentes.
	A1	<ul style="list-style-type: none"> • habilidade de compreender e usar expressões cotidianas e frases muito básicas para satisfazer necessidades concretas. • habilidade de se apresentar e apresentar outros, e responder perguntas pessoais, tais como local de residência, pessoas conhecidas e pertences. • habilidade de interagir de forma simples, contanto que o interlocutor fale lenta e claramente, e esteja preparado para ajudar.

**ANEXO C- TABELAS LEVANTAMENTO PRELIMINAR CAPES E CNPQ CSF
ETAPA 1**

Tabela 1 - Número de bolsas concedidas pelo CsF por período

<u>Período</u>	<u>Número de bolsas concedidas</u>
2011	3.621
2012	16.240
2013	39.196
2014	42.209
<u>Total geral:</u>	101.266

Fonte: Adaptada pela autora de notícia do portal www.cienciasemfronteiras.gov, de 17/7/2015.

Tabela 2 -Número de bolsas concedidas pelos CsF por nível de ensino

<u>Nível de ensino</u>	<u>Número de bolsas concedidas</u>	<u>Porcentagem</u>
Graduação	78.980	78%
Doutorado	9.288	9%
Pós-Doutorado	6.243	6%
Doutorado pleno	3.365	3%
Professores visitantes	2.025	2%
Jovens talentos	946	1%
Mestrados Profissionais	599	0,5%
<u>Total geral:</u>	101.266	100%

Fonte: Adaptada pela autora de notícia do portal www.cienciasemfronteiras.gov, de 17/7/2015.

Tabela 3 - Principais áreas de conhecimento contempladas com bolsas do CsF (5 primeiros)

<u>Áreas</u>	<u>Total de bolsas concedidas</u>
Engenharias e áreas técnicas	45,1 mil
Biologia, ciências biomédicas e da saúde	18,3 mil
Indústria criativa	8,4 mil
Ciências exatas e da terra	8,3 mil
Computação e tecnologia da informação	6,2 mil

Fonte: Adaptada pela autora de notícia do portal www.cienciasemfronteiras.gov, de 17/7/2015.

Tabela 4 - Nível de satisfação dos ex-bolsistas do CsF

Total de bolsistas que responderam ao relatório da CAPES e CNPq: 20.879

<u>Nível de satisfação</u>	<u>Porcentagem</u>
Ótimo	18%
Bom	53%
Regular	22%
Fraco	5%
Péssimo	1%

Fonte: Adaptada pela autora de notícia do portal www.cienciasemfronteiras.gov, de 17/7/2015.

Tabela 5 - Nível de satisfação dos coordenadores do CsF das IES de origem

Total de coordenadores que responderam ao relatório: 6.951

<u>Nível de satisfação</u>	<u>Porcentagem</u>
Ótimo	26%
Bom	54%
Regular	15%
Fraco	4%
Péssimo	1%

Fonte: Adaptada pela autora de notícia do portal www.cienciasemfronteiras.gov, de 17/7/2015.