



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marcelo Henrique Carneiro Camilo **O PROGRAMA "CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS" (2011-2017)**

Marcelo Henrique Carneiro Camilo

**O PROGRAMA "CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS"
(2011-2017)**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Marcelo Henrique Carneiro Camilo

O PROGRAMA "CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS" (2011-2017)

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Sociologia da Educação e Política Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Almerindo Janela Afonso

DIREITOS DO AUTOR CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão para:

O Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso, meu orientador, que com rigor acadêmico, dedicação e compromisso, conduziu-me na trajetória deste doutoramento;

O Governo Federal do Brasil (2011 a 2017) pela elaboração, implementação e gestão do Programa Ciências sem Fronteiras [CsF] objeto deste estudo;

A Universidade do Minho [UMinho] pelo acolhimento, excelência acadêmica de seus professores e dedicação de seus servidores administrativos;

O IFRN pela oportunidade de capacitação e apoio financeiro aos doutorandos;

O Prof. Dr. Belchior de Oliveira Rocha pelo convênio com a UMinho;

O Prof. José Yvan Leite (*In memoriam*) pelo convênio com a UMinho;

O Prof. Dr. Wyllys Abel Farkatt Tabosa pelo convênio com a UMinho;

Eliza Nobre pelo trabalho competente e dedicação aos doutorandos;

O Prof. Dr. Márcio Adriano Azevedo por apresentar-me aos estudos sobre avaliação de políticas públicas;

O Prof. Dr. Lincoln Moraes (*In memoriam*) pelos ensinamentos inspiradores;

A Profa . Dra. Juliana Vieira de Almeida por resgatar-me da desistência;

Alexsandra Santana pelas conversas inspiradoras e provocações;

Edlamar Santana da Silva pelos serviços de normatização da tese;

A Rede CsF, sua diretoria e seus membros pelo acolhimento;

Amanda Figueirêdo pela gravação do áudio do grupo focal-teste;

A Profa . Virginia Freire pelo recrutamento de egressos do CsF para para este estudo;

Os alunos partícipes do CsF, sujeitos e protagonistas deste estudo;

André Luiz da Silva Júnior pelo apoio na realização do grupo focal;

A FAUBAI e o FORINTER pela formação em internacionalização;

O Prof. Dr. David Shallenberger pelos ensinamentos sobre internacionalização;

A Profa . Dra. Raquel Serrão pela substituição nas aulas para uma permanência em Braga;

Ivone Carneiro Camilo (*In memoriam*) minha mãe, pela vida, ensinamentos e dedicação;

Minha família de sangue e de amor pelos cuidados e apoio em todos os momentos;

Meus amigos pelo carinho, apoio e paciência em todas as horas.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O PROGRAMA “CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS” (2011-2017)

RESUMO: O movimento transfronteiriço da educação superior tem ocorrido num patamar de disputas e conquistas, em que interesses econômicos sobrepõem-se aos sociais, num processo de globalização da educação. No Brasil, entre 2011 e 2017, o Programa Ciência sem Fronteiras [CsF] foi implementado como política de internacionalização do ensino superior e pesquisa. Um total de 73.353 estudantes fizeram mobilidade para os cinco continentes. O objetivo do programa foi promover “oportunidades de experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil”. Dito isso, esta tese analisa a formulação, o desenvolvimento e as aplicações do CsF e suas repercussões sociais e educacionais, por um lado, por meio dos indicadores oficiais das agências de fomento do programa, e por outro, da perspectiva dos discentes participantes do CsF. Para tal, propôs um modelo teórico, a Socioglobalização, do qual emergiu uma proposta de avaliação alternativa, a Socioavaliação, composta por critérios de análise forjados na interrelação entre fatores geográficos, culturais, linguísticos, educacionais, políticos, econômicos, e tecnológicos. A Socioavaliação pode servir como diretriz para a elaboração e avaliação de políticas educacionais, dada sua fundamentação na dialógica entre globalização, internacionalização e Socioglobalização. Como procedimentos técnicos, foi realizada a coleta e o tratamento dos dados secundários e primários. Os primeiros, a partir dos documentos oficiais do programa. Os últimos, por meio da metodologia de grupo focal. Procederam-se análises documentais e de conteúdo da fala discente, esta última por meio da Grounded Theory, e seu produto foi interpretado pelos critérios da Socioavaliação. Quanto às conclusões, verificou-se que o modelo proposto é relevante e que corrobora a mensuração dos indicadores do CsF, que a participação do beneficiário é chave para as formulações e avaliações de políticas educativas, que a perspectiva da Socioglobalização é de inclusão, resiliência, interculturalidade e emancipação, e que os múltiplos processos sociais e/ou políticos analisados nesta tese apontam deficiências no perfil educacional brasileiro.

Palavras-chave. Avaliação de políticas públicas educacionais; Educação superior brasileira; Programa “Ciência sem Fronteiras”; Socioavaliação; Socioglobalização

THE “SCIENCE WITHOUT BORDERS” PROGRAM (2011-2017)

ABSTRACT: Cross-border higher education has taken place on dispute and conquest grounds, where economic interests overlap social values, thus, featuring the globalization of education. From 2011 to 2017, the Brazilian government implemented the Science without Borders Program [SwB] as a policy for the internationalization of higher education and research. In the time lapse, 73,353 students made mobility to five continents. SwB aimed to provide “opportunities for educational and professional experiences focused on quality, entrepreneurship, competitiveness and innovation in prior and strategic areas for Brazil”. That being said, this thesis analyzes the formulation, development and applications of the SwB Program, as well as its social and educational developments from different perspectives, by analyzing both the official indicators of the program's funding agencies and the perspective of participating students. To this end, I have proposed a theoretical model, called socioglobalization, from which an alternative evaluation proposal, socioevaluation, emerged. It is comprised of analysis criteria forged in the interrelation between geographic, cultural, linguistic, educational, political, economic, and technology criteria. Socioevaluation can serve as guidelines for the development and evaluation of educational policies given its foundation in the interaction between globalization, internationalization and socioglobalization. As technical procedures, secondary and primary data were collected and run through analyses. The first, based on official documents of the program. The latter, through the focus group methodology. Both documentary and content analyses of students' reports were run. The latter through Grounded Theory, and its product was interpreted in the light of the socioevaluation. As for conclusions, they show that the proposed model is relevant and that it corroborates the measurements performed by the SwB's indicators. They also highlight the pivotal role of the beneficiary's participation to both formulation and evaluation of educational policies. At last, conclusions highlight that the perspective of socioglobalization is one of inclusion, resilience, interculturality and emancipation, and that the multiple social and / or political processes analyzed in this thesis point out deficiencies in the Brazilian educational system.

Key words. Brazilian higher education; Evaluation of public educational policies; “Science without Borders” Program; Socioevaluation; Socioglobalization

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
ÍNDICE DE QUADROS	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xv
ÍNDICE DE TABELAS	xvii
ÍNDICE DE FLUXOGRAMAS	xviii
ÍNDICE DE DIAGRAMAS	xviii
ÍNDICE DE ESQUEMAS	xviii
INTRODUÇÃO	1
CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA.....	2
OBJETIVOS DO ESTUDO.....	5
JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA.....	6
PERCURSO METODOLÓGICO.....	7
CARACTERIZAÇÃO E MÉTODO DE ABORDAGEM DA PESQUISA.....	11
COLETA DE DADOS.....	12
SEGUNDA FASE DA COLETA DE DADOS: GRUPO FOCAL.....	13
TRATAMENTO DOS DADOS: O PROCESSO POR MEIO DA <i>GROUNDING THEORY</i>	16
ESTRUTURA DA TESE.....	20
CAP. I – BREVE RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DA DEMOCRATIZAÇÃO À INTERNACIONALIZAÇÃO	22
Cap. II. GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E MOBILIDADE ESTUDANTIL	54
Cap. III O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS COMO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	80
Cap. IV AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS: UMA PERSPECTIVA SOCIAL	102
Cap. V: O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: ANÁLISE EXPLORATÓRIA NA PERSPECTIVA DA SOCIOGLOBALIZAÇÃO/SOCIOAVALIAÇÃO	121

5.1 O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: IMPACTOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PARTÍCIPES	139
CONCLUSÃO	211
REFERÊNCIAS	217
ANEXOS	234
APÊNDICES	235

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE Agenda Global Estruturada para a Educação

ARINT Assessoria de Relações Internacionais

ARWU Ranking Acadêmico de Universidades del Mundo

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCT Comissão de Ciência e Tecnologia

CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica

CEMC Cultura Educacional Mundial Comum

CGU Controladoria Geral da União

CIT Cooperação Internacional Tradicional

CNE Conselho Nacional de Educação

CsF Ciência sem Fronteiras

CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

C & T Ciência e Tecnologia

ENADE Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENCTI Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação

EUA Estados Unidos

FNDCT Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FESP Faculdade de Ensino Superior da Paraíba

FIES Programas de Financiamento Estudantil

FORIPES Fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais

GT Grounded Theory

HIV Vírus da Imunodeficiência Humana

IAU Associação Internacional de Universidades

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES Instituições de Ensino Superior

IF Institutos Federais

IFRN Instituto Federal do Rio Grande do Norte

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MERCOSUL Mercado Comum do Sul

MEC Ministério da Educação

MCTI Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação

MOOCs Massive Open Online Courses

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico

ONU Organização das Nações Unidas

PAME União de Universidades da América Latina e Caribe Udual

PBM Plano Brasil Maior

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB Produto Interno Bruto

PNE Plano Nacional de Educação

PPP Projeto Político-Pedagógico

PROUNI Programa Universidade para Todos

RFEPT Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

REUNI Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU Tribunal de Contas da União

THE Times High Education

UAB Universidade Aberta do Brasil

UEL Universidade Estadual de Londrina

UEMS Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UENF Universidade Estadual do Norte

UFAL Universidade Federal de Alagoas

UFBA Universidade Federal da Bahia

UFFS Universidade Federal da Fronteira Sul

UFPR Universidade Federal do Paraná

UFRB Universidade Federal do Recôncavo Bahia

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNB Universidade de Brasília

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIPAMPA Universidade Federal do Pampa

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese da perspectiva teórica da Socioglobalização para a educação superior	9
Figura 2 - Processo de codificação dos dados - Grounded Theory	17
Figura 3 - Dados dos Indicadores Educacionais e Econômicos em Mercados emergentes	44
Figura 4 - Brasileiros no mundo pelo CsF	90
Figura 5 - Cluster da síntese teórica - discussão de dimensões Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa	98
Figura 6 - Avaliação no contexto das mudanças sociopolíticas contemporâneas	109
Figura 7 - Publicações científicas e artigos em coautoria, 1998 e 2008	127
Figura 8 - Síntese do processo de redes de conhecimento e cooperação	134
Figura 9 - Empresas parceiras do CsF	136
Figura 10 - Ampliação das empresas parceiras do CsF	137
Figura 11 - Processo de Socioglobalização para a educação superior	146
Figura 12 - Processo qualitativo de Socioglobalização para a educação superior	157
Figura 13 - Processo de Socioglobalização para educação superior – Linguística	158
Figura 14 - Nuvem de palavras	169
Figura 15 - Perspectiva educacional da Socioglobalização	175
Figura 16 - Perspectiva política da Socioglobalização para a educação superior	197
Figura 17 - Perspectiva humanística do processo de Socioglobalização para a educação superior	206
Figura 18 - Perspectiva política do CsF pelo CsF	208

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese teórica do modelo de análise em perspectiva social	8
Quadro 2 - Documental de análise do CsF indicadores de formulação	12
Quadro 3 - Documental de análise do CsF-indicadores de desenvolvimento	12
Quadro 4 - Documental de análise do CsF- de avaliação e aplicação.....	13
Quadro 5 - Objetivo e variáveis do roteiro de coleta	14
Quadro 6 - Detalhamento do bloco de questões abertas	15
Quadro 7 - Caracterização dos países e cursos dos respondentes da pesquisa	18
Quadro 8 - Classificação de qualidade por Harvey e Green	41
Quadro 9 - Globalizações por Boaventura Santos.....	56
Quadro 10 - Verdades e mitos de Knight (2011; 2012)	61
Quadro 11 - “Questões Fortes” relacionadas ao papel da universidade no contexto da internacionalização do ensino superior	64
Quadro 12 - Perfil do estudante internacional no contexto norte-americano.....	70
Quadro 13 - Enfoque educacional do Programa de mobilidade Erasmus.....	71
Quadro 14 - Enfoque educacional do Programa de mobilidade PAME	72
Quadro 15 - Enfoque educacional do Programa de mobilidade MARCA.....	73
Quadro 16 - Questões-chave da mobilidade global e perspectivas.....	74
Quadro 17 - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.....	75
Quadro 18 - Áreas contempladas em nível de graduação no CsF	81
Quadro 19 - Expectativa de indicadores de sucesso para o nível de ensino-graduação	82
Quadro 20 - Categorias de análise da pesquisa DataSenado (2015) sobre o CsF	94
Quadro 21 - Motivações de políticas avaliativas no contexto da América Latina	106
Quadro 22 - Modelo teórico de Socioavaliação de políticas educativas	114
Quadro 23 - Matriz da dimensão educacional na perspectiva de Socioavaliação.....	116
Quadro 24 - Matriz da dimensão econômica na perspectiva de Socioavaliação	116
Quadro 25 - Matriz da dimensão geográfica na perspectiva de Socioavaliação	116
Quadro 26 - Matriz da dimensão tecnológica na perspectiva da Socioavaliação.....	117
Quadro 27 - Matriz da dimensão política na perspectiva da Socioavaliação	117
Quadro 28 - Matriz da dimensão cultural na perspectiva da Socioavaliação	117
Quadro 29 - Matriz da dimensão linguística na perspectiva da Socioavaliação.....	118
Quadro 30 - Matriz da dimensão qualidade na perspectiva da Socioavaliação.....	118

Quadro 31 - Dimensões da internacionalização da educação superior brasileira pelo CsF	122
Quadro 32 - Eixos dos parâmetros técnicos de internacionalização	123
Quadro 33 - Avaliativo das universidades receptoras	124
Quadro 34 - Eixos de avaliação da política pública CsF	126
Quadro 35 - Dimensão geográfica do CsF na perspectiva da Socioavaliação	134
Quadro 36 - Dimensão econômica do CsF na perspectiva da Socioavaliação	138
Quadro 37 - Dimensão educacional do CsF na perspectiva da Socioavaliação.....	146
Quadro 38 - Detalhamento dos objetivos do milênio por país, curso e período cursado	147
Quadro 39 - Dimensão educacional - de aplicabilidade das causas humanitárias	148
Quadro 40 - Dimensão Educacional -perspectiva profissional e aplicabilidade na sociedade brasileira	149
Quadro 41 - Pontos positivos e negativos da dimensão da experiência educacional.....	152
Quadro 42 - Dimensão qualidade do apoio institucional.....	154
Quadro 43 - Dimensão qualidade do CsF na perspectiva da Socioavaliação	157
Quadro 44 - Dimensão linguística do CsF na perspectiva da Socioavaliação.....	158
Quadro 45 - Dimensão linguística - dificuldades quanto à aprendizagem do idioma.....	160
Quadro 46 - Dimensão educacional- experiência educacional quanto ao aprendizado do idioma	161
Quadro 47 - Dimensão tecnológica do CsF na perspectiva da Socioavaliação.....	175
Quadro 48 - Eixos temáticos centrais na perspectiva do grupo focal	196
Quadro 49 - Dimensão política do CsF na perspectiva da Socioavaliação	197
Quadro 50 - Dimensão Cultural do CsF na perspectiva da Socioavaliação	204

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Novas Universidades Federais pelo REUNI	24
Gráfico 2 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades	25
Gráfico 3 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	26
Gráfico 4 - Periodicidade de publicação	69
Gráfico 5 - Distribuição das bolsas implementadas por modalidade	85
Gráfico 6 - Distribuição das bolsas de graduação por região	86
Gráfico 7 - Distribuição de bolsas implementadas por área prioritária	89
Gráfico 8 - Experiência em estudar no exterior	96
Gráfico 9 - Principal objetivo de participação no CsF	96
Gráfico 10 - Fluência na língua do país de intercâmbio	97
Gráfico 11 - Número de pedidos de registro de Marca -% do total mundial	126
Gráfico 12 - Execução orçamentária do Programa Ciência sem Fronteiras	130
Gráfico 13 - Execução orçamentária –Min. da Ciência, Tecnologia e Inovação, e MEC	131
Gráfico 14 - Evolução do Orçamento de CNPq, FNDCT e CAPES	131
Gráfico 15 - Cinco fontes de recursos de maior contribuição para o	132
Gráfico 16 - Distribuição das bolsas por gênero	140
Gráfico 17 - Perfil do discente –faixa etária	141
Gráfico 18 - Perfil do discente - por região do Brasil	141
Gráfico 19 - Perfil do discente - renda familiar	142
Gráfico 20 - Áreas de conhecimento- por participante	142
Gráfico 21 - Cursos por participante	143
Gráfico 22 - Período de vigência da bolsa do CsF	143
Gráfico 23 - Período cursado pelo discente do CsF	144
Gráfico 24 - Países de realização do intercâmbio	144
Gráfico 25 - Causas humanitárias correlacionadas ao CsF	147
Gráfico 26 - Avaliação do CsF na trajetória da vida acadêmica	151
Gráfico 27 - Avaliação do CsF na trajetória da vida pessoal	151
Gráfico 28 - Meios de hospedagem no CsF	155
Gráfico 29 - Adaptação ao país de destino no CsF	155

Gráfico 30 - Moeda da bolsa paga pelo CsF	156
Gráfico 31 - Valor da Bolsa paga pelo CsF	156
Gráfico 32 - Avaliação do valor da bolsa paga pelo CsF	157
Gráfico 33 - Dinâmica multilíngue	159
Gráfico 34 - Participação em preparatórios de idiomas	159
Gráfico 35 - Dificuldades quanto ao aprendizado do idioma	160
Gráfico 36 - Agrupamento textual- frequência de palavras.....	163
Gráfico 37 - Temas e contextos.....	164
Gráfico 38 - Eixos de aproximação textual das teorias substantivas	166
Gráfico 39 - Eixo quadrante de proximidade dos respondentes	167
Gráfico 40 - De similitude do estudante bolsista R6 – contexto - EUA.....	172
Gráfico 41 - De Similitude da estudante bolsista R2 – contexto -Espanha.....	174
Gráfico 42 - De Similitude da estudante bolsista R9 – contexto Inglaterra	177
Gráfico 43 - De similitude da estudante bolsista R8 – contexto Irlanda.....	180
Gráfico 44 - De similitude do estudante bolsista R1 contexto -Irlanda	183
Gráfico 45 - De similitude da estudante bolsista R7- contexto Coreia do Sul	186
Gráfico 46 - De similitude do estudante bolsista R3- contexto Escócia	190
Gráfico 47 - De similitude da estudante bolsista R4- contexto Espanha	192
Gráfico 48 - De similitude da estudante bolsista R5- contexto Espanha	194

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Censo das instituições de ensino superior no Brasil - número de cursos ofertados	35
Tabela 2 - Número de vagas, ingressos e ociosidade – setores público e privado	39
Tabela 3 - Top ten source countries, Malaysian Higher education public and private, 2010.	66
Tabela 4 - IFs Região Nordeste e total de discentes participantes no CsF no período de 2011 a 2016	86
Tabela 5 - IFs Região Sudeste e total de discentes participantes no CsF no período de 2011 a 2016 .	87
Tabela 6 - IFs Região Centro-Oeste e total de discentes participantes no CsF no período de 2011 a 2016.....	87
Tabela 7 - IFs Região Norte e total de discentes participantes no CsF no período de 2011 a 2016.....	88
Tabela 8 - IFs Região Sul e total de discentes participantes no CsF no período de 2011 a 2016	88
Tabela 9 - Região da instituição de ensino	95
Tabela 10 - Bolsas Concedidas pela CAPES e pelo CNPq, por modalidade e por país, pelo CsF	128
Tabela 11 - Países de maior atração x idioma	128
Tabela 12 - Países com maior número de estudantes nos EUA 2010/11	129
Tabela 13 - Ciência sem Fronteiras-custo médio das bolsas	130
Tabela 14 - Ciência sem Fronteiras Investimento do Setor Privado.....	133
Tabela 15 - De saturação teórica da perspectiva negativa –frequência	169
Tabela 16 - Frequência da perspectiva de transformação pessoal.....	198
Tabela 17 - Frequência de categorias componentes dos eixos temáticos	198
Tabela 18 - Frequência de outras categorias componentes dos eixos temáticos	199

ÍNDICE DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 - De pesquisa.....	11
---------------------------------	----

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Quatro cenários para o ensino superior no mundo 2003-2025	47
--	----

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Padronização relacional da política educacional CsF	112
---	-----

INTRODUÇÃO

Esta tese versa sobre a avaliação da política pública de internacionalização da educação superior brasileira Ciência sem Fronteiras [CsF]. Focaliza, de uma perspectiva social, a formulação, o desenvolvimento e as aplicações do Programa CsF no nível de ensino de graduação, *locus* da análise exploratória.

O campo empírico é constituído de dados secundários e primários, a partir dos quais, dão-se as análises. Estas, por sua vez, são levadas a cabo de duas perspectivas: por um lado, busca-se fundamentar a análise de um conjunto de indicadores validados pelas instituições públicas de educação envolvidas neste processo com destaque para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – [CAPES]. Estes indicadores foram tratados por meio de análise de conteúdo. Por outro lado, a análise com base em indicadores gerados a partir de pesquisa realizada com partícipes do CsF, por meio da metodologia de grupo focal, foi submetida ao método da *Grounded Theory*, cuja base é de produção de teoria substantiva, focada em situação específica, sem o fito de generalizar para além de seu contexto substantivo, o que a diferencia de uma teoria formal, de aplicabilidade geral (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998).

A partir do exposto, passo a discutir o CsF da perspectiva de um processo social, do qual emergiu o que chamo de Socioglobalização, seja esta uma teoria substantiva constituída por um conjunto de dimensões teóricas, observáveis de uma perspectiva social, as quais classifico em geográfica, cultural, linguística, educacional, política, econômica, tecnológica e qualitativa. Estas, por sua vez, assumem o status de indicadores, uma vez que atendem a propósitos e interesses distintos, seja frente ao cenário competitivo da globalização da educação superior, seja no contexto endógeno nacional.

Para desenvolver a teoria substantiva da Socioglobalização, adoto uma postura epistemológica interpretativa, com o fito de explicar a ação coletiva como resultado da intersubjetividade entre os indivíduos, suas relações com o ambiente e a sociedade, bem como pelo caráter encorajador da criatividade e da descoberta de problemas multifacetados e relevantes para os envolvidos e, ao mesmo tempo, atenuar a subjetividade do pesquisador.

Com isto, foi possível confrontar especificidades do referencial teórico que constitui este percurso investigativo pautado na temática da globalização, internacionalização e mobilidade internacional da e/ou na educação superior. Deste processo, emergem, naturalmente, dimensões contextuais que são ressignificadas no âmbito da globalização, visto que os países submetem-se a lógicas distintas de internacionalização. A este respeito, trago a noção de internacionalização “passiva” e “ativa” com base nas ideias de Lima & Maranhão (2009). Desta dinâmica, emergem, simultaneamente, perspectivas competitivas e sociais, as quais delinham tanto a formulação quanto a execução da política educacional em estudo, bem como norteiam a escolha e a proposição de teorias e modelos teóricos para esta tese.

A partir do exposto, esta tese traz como contribuições a problematização das dimensões da Socioglobalização e sua relação de interdependência; revela e denuncia formas estratificadas e competitivas de interação social e ensino no processo de mobilidade global de estudantes; revela tipologias de perfis estudantis (*Strivers, Strugglers, Explorers, Highfliers*); coloca em evidência os processos de internacionalização “passiva e ativa” da educação superior e neste último tocante, denuncia o posicionamento de submissão do Brasil.

A fim de situar este estudo quanto à escolha do *locus* para a realização do grupo focal, apresento uma descrição, perfil educacional e função social da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, formada pelos Institutos Federais e escolas técnicas federais congêneres, dados seus múltiplos papéis neste estudo, a saber, por ser cenário desta investigação, pelas características de sua oferta acadêmica, por seu papel no contexto da educação superior brasileira, e pela relevância de sua participação no Programa CsF.

Neste contexto, a rede de Institutos Federais desponta como um modelo a ser estudado, dado seu formato ímpar no contexto mundial, com ofertas acadêmicas em diferentes níveis e de diferentes áreas do conhecimento, e cujo conceito de educação profissional e tecnológica, diferentemente da concepção de educação profissional em instituições provedoras desse tipo de formação no Brasil e no mundo, fundamenta-se no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Acrescente-se a isto que o interesse pelo *locus* e pelo tema decorrem, também, de minha experiência como professor de línguas estrangeiras, diretor de relações internacionais e coordenador do CsF para o Instituto Federal do Rio Grande do Norte [IFRN]. Por isto pude acompanhar o processo do nascimento do Programa até sua finalização, período em que tive contato com todos os candidatos do IFRN ao CsF, bem como implementei ações complementares para dar apoio a suas candidaturas.

CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

No presente estudo, busco problematizar o campo da globalização da educação superior brasileira em uma perspectiva que considera a importância dos valores investidos e a repercussão econômica de 13,2 bilhões para a execução do programa CsF entre 2011 e 2017, valores provenientes do Governo federal brasileiro e da iniciativa privada, conforme afirma o programa Ciência sem Fronteiras. A concessão aproximou-se do total de 104 mil bolsas no exterior. Destas, o presente estudo focalizou um recorte de 78,9 mil bolsas de graduação sanduíche.

Dado que o CsF propunha buscar, na iniciativa de internacionalização, suprir a academia, bem como o mercado brasileiros com pesquisas e recursos inovadores, os formuladores da política delimitaram sua abrangência às áreas específicas do conhecimento consideradas carentes no Brasil, com o intuito de preencher as lacunas de áreas consideradas prioritárias para o cenário nacional, especialmente a inovação tecnológica no mercado brasileiro.

¹ perspectiva mercadológica do perfil de estudantes Choudaha e De Wit (2014) discutidas no capítulo 2

Para tanto, observe-se a agenda da política interna brasileira pelo Decreto 7.540/2011, em que o governo federal -2011-2014 formula “o Plano Brasil Maior [PBM] como parte da Política de Desenvolvimento Industrial, de Inovação e de Comércio Exterior (2011-2014). O foco do Plano é a inovação e a política industrial para o aumento da competitividade nacional” (Pereira, 2013, p.23).

Nesse contexto, nasce a política Ciência sem Fronteiras fruto de uma iniciativa interministerial, com foco na internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileiras, definida como:

[...] um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC (Brasil, 2016).

Dessa forma, tem-se que a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação – [ENCTI]/ 2012-2015 é executada, em parte, pelo CsF (2011-2016). A este respeito, Pereira (2013, p.24) ressalta o caráter sistêmico do ENCTI (2012-2015) que “elege os programas prioritários para impulsionar a economia brasileira, dentre eles o Ciência sem Fronteiras (CsF)”.

Assim, as estratégias de consecução do ENCTI (2012-2015) vão ao encontro dos objetivos do CsF, haja vista “as metas e ênfase à implantação de sistemas eficazes de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos desses programas”(Pereira, 2013,p.24).

No caso do programa CsF, dois níveis são priorizados: de um lado, a pesquisa, do outro, de forma inovadora, o ensino, por meio da mobilidade de estudantes da graduação. A partir disto, os indicadores do cenário da educação superior brasileira apontam para quatro dimensões, quais sejam: i) democratização (provisão, expansão e acesso à educação superior); ii) privatização (mercantilização, público versus privado); iii) avaliação (qualidade da educação-diversificação institucional, evasão) e iv) internacionalização.

Não obstante a racionalidade instrumental do Programa CsF, tomo como base o pensamento de Touraine (1994) quanto à modernidade, em que situa-se a perspectiva da educação superior, à qual essa racionalidade está associada. Neste contexto moderno, o autor chama a atenção para “o surgimento de novos valores”, com destaque para aspectos da globalização que influenciam comportamentos, eventos e relações sociais. Na mesma direção, Ianni ressalta:

a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e espaço (Ianni, 1994, p. 221).

É importante destacar que, no âmbito dos Institutos Federais, tais valores são suscitados por meio de ações como a curricularização da extensão comunitária e de sua oferta formativa técnica e tecnológica dotada

de uma forte base humanística, a qual, por sua vez, está vinculada a sua função social, coerente com sua concepção de educação e comprometida com os anseios e busca por soluções para a coletividade brasileira.

A ênfase humanística fortemente presente nos Institutos Federais contribui para o fortalecimento do compromisso com a inclusão social e o desenvolvimento sustentável. Isto, por sua vez, eleva a expectativa da educação ofertada pelo CsF aos alunos de instituições da Rede Federal.

Acrescente-se que uma educação de base humanística carece de pressupostos referenciais sociais e de sustentabilidade pertinentes e essenciais a nações em desenvolvimento como o Brasil. Na outra ponta, está a concepção tecnicista instrumental. Neste sentido, a ONU (2015, p.1) chama a atenção para a necessidade de “medidas ousadas e transformadoras que são urgentemente necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente”, a partir da Agenda 2030.

Nessa direção, emergem as ideias de Deardorff (2014, pp.35-36) as quais denunciam que a literatura sobre internacionalização oscila em torno de aprender/aperfeiçoar-se nas “línguas estrangeiras, desenvolver habilidades globais, tornar-se cidadão global, preparar-se para a força de trabalho global e assim por diante”. A mesma autora, com base em De Wit (2011) acrescenta “a competitividade global (Estados Unidos) ou coesão social (Europa)”. Contudo, de uma perspectiva social, a mobilidade global não incorpora metas ou razões para a mobilidade internacional estudantil, que privilegiem valores sociais e humanísticos. E em meio a esta discussão, a autora questiona sobre quais seriam, efetivamente, os motivos para almejar-se e/ou realizar mobilidade global. Neste sentido, a mesma autora traz à discussão as ideias de James Skelly (2009, p. 22) em que o autor defende que “os educadores internacionais precisam incorporar seu trabalho em um discurso amplo e convincente que possa fornecer uma visão que não seja focada, exclusivamente, no estado ou no mercado, mas sim global e humano na sua orientação”. Por fim, a autora reitera a necessidade de um olhar social para a mobilidade global, por meio das vozes de diferentes autores, para acentuar a importância do papel social de cada ser humano na coletividade, das identidades constituídas neste processo e da influência mútua de uns sobre os outros no coletivo social. Neste sentido, Deardorff (2014) ressalta:

a importância de termos a capacidade de ‘enxergarmos-nos ... como seres humanos vinculados a todos os outros seres humanos por laços de reconhecimento e preocupação’ (Martha Nussbaum 1997, p.10). Isso é semelhante à definição de Nwosu (2009) do conceito comparável de *Ubuntu*, uma palavra africana que situa a identidade de alguém dentro de um grupo maior ou, como Tutu (2011) observa, trata-se de a humanidade de uma pessoa estar ligada à de outras (Deardorff, 2014, pp.35-36).

Dito isso, insisto na importância de incluírem-se valores sociais e humanísticos na formulação de políticas educativas e de mobilidade internacional estudantil, valores estes, muitas vezes, negligenciados pela globalização.

Neste sentido, chamo a atenção para um valor que considero controverso ou, no mínimo, questionável da globalização, qual seja a recomendação para a formação e projeção de atuação do Global Citizen, haja vista sua concepção de educação como um serviço, o que implica reduzir o educando a consumidor e isto vai na

contramão dos pressupostos desta tese, de que, “no campo educacional, não é possível a visualização dos sujeitos participantes puramente como clientes ou consumidores” (Moraes & Kalnin, 2018, p.533).

A partir do exposto, apresento a problematização desta tese, cuja delimitação é o percurso de formulação, desenvolvimento e aplicabilidade, em nível de ensino, do Programa Ciência sem Fronteiras, uma política pública que, em sua análise, revelou um retrato da sistematização do processo de internacionalização da educação superior brasileira, bem como o estado desta última no período de execução da política. Para tal, leva em conta o caráter desse processo, se ocorreu em dimensão primordialmente competitiva ou social, a partir do estudo de suas ações, indicadores, e pela constatação da institucionalização de uma dinâmica privatista na infraestrutura provida pelo Estado brasileiro.

Dito isto, tomo como base a crítica de Faria (2005) à forte influência e, mais que isto, à adoção dos modelos de avaliação externos para avaliar políticas no contexto da América Latina, modelos estes que não levam em conta a perspectiva social, para, com base nisso, buscar, neste estudo, fugir do discurso da eficiência, e, de uma perspectiva social e crítica do programa, buscar evidenciar questões transversais à qualidade da educação superior brasileira.

A partir disso, apresento e proponho, como modelo e perspectiva teórica substantiva, para discutir e avaliar o CsF nesta tese, a Socioglobalização, e a lógica de avaliação que dela emerge, a Socioavaliação.

Neste percurso, o discente de graduação, participe da política, emerge como sujeito deste estudo, por entender-se a necessidade de discutir a qualidade da participação desse aluno no CsF e interpretar algumas das especificidades educacionais, por meio de um processo de *grounded theory*, na busca por contribuições da política CsF no âmbito da dimensão social. A partir disto, delimitam-se os objetivos do estudo, conforme apresento a seguir.

OBJETIVOS DO ESTUDO

Este estudo tem como objetivo geral verificar como se deu a formulação, desenvolvimento e aplicações do CsF e suas repercussões sociais e educacionais, incluindo a perspectiva discente, a partir de um enquadramento que toma como base as dimensões geográfica, cultural, linguística, educacional, política, econômica, tecnológica e de qualidade.

A fim de desenvolver a presente análise, de forma mais específica, delimitou-se:

- a) fundamentar um modelo teórico designado de Socioglobalização;
- b) Levantar os indicadores de formulação, desenvolvimento e aplicação do CsF, em nível de graduação da perspectiva da Socioavaliação;
- c) Analisar os indicadores constituídos na Socioglobalização, como marco, em defesa da Socioavaliação para políticas públicas educacionais;

- d) Identificar repercussões do CsF, na perspectiva discente, como contraponto para enfatizar a dimensão social;
- e) Incluir a voz do sujeito discente na avaliação da política CsF.

JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

A perspectiva social deste estudo justifica-se pela lacuna do exame da experiência de estudantes partícipes de programas de mobilidade internacional e por vislumbrar, nesse perfil de sujeito, beneficiário desse tipo de política pública, potencial contribuição para a epistemologia da dimensão social das políticas públicas educacionais de internacionalização.

Deste processo, emergem especificidades que apontam para a existência de relações de interdependência entre as dimensões teóricas citadas, como critérios avaliativos, diante de um perceptível quadro da educação superior brasileira atual de tendência tecnológica em detrimento das humanidades, o que, por sua vez, dá lugar a múltiplos olhares.

À guisa de exemplo, chamo a atenção para a importância de estudar-se o fenômeno produzido pelo Ciência sem Fronteiras da perspectiva social e com fundamentação teórica, bem como a elevação da perspectiva prática para a formulação de programas desse tipo, cuja concepção de educação tem sido, prioritariamente, a de meio para a inovação e competitividade de organizações e empreendimentos no contexto brasileiro. No caso do CsF, isto pôde ser verificado, ao fundamentar-se a perspectiva da experiência educacional pautada nas dimensões de qualidade, tecnologia, inovação e empreendedorismo, o que acentua a educação com um foco na competitividade.

Dito isto, este estudo problematiza tal caracterização, na busca por uma teoria substantiva, a partir do modelo da Socioglobalização proposto, a fim de contribuir para a discussão do equacionamento da educação necessária, a mirar pela perspectiva deste viés mercadológico, o qual pôde ser verificado no presente estudo.

Tal demanda justifica a adoção da *Grounded Theory*, haja vista a busca por uma “teoria substantiva” (Glaser & Strauss, 1967, Strauss & Corbin, 1998) a partir de um nível de estruturação metodológica que explique o fenômeno da internacionalização da educação superior, por um viés social e da perspectiva do discente participe dessa política de internacionalização.

Assim, a partir das expectativas dos partícipes do CsF antes da mobilidade estudantil internacional, bem como das experiências vividas pelos mesmos, revisitam-se algumas teorias formais de avaliação de políticas públicas, a fim de contrastá-las com o percurso de investigação empírica, teoricamente organizado, desta tese. Por outro lado, busca-se verificar a dimensão social deste fenômeno educacional, por meio de um conjunto de resultados comparáveis, “que permita um percurso de renovação teórica”, o que já fora preconizado por Pires (2014, p.31).

Desse modo, pensar a Socioglobalização no âmbito da educação, por meio das dimensões de análise que dela emergem, possibilita definir o momento da educação superior brasileira, para, então, repensá-lo criticamente. Neste processo, a fala discente exerce papel preponderante para entender-se a experiência educacional proporcionada.

A partir disto, atente-se para o fato de que recursos do Estado brasileiro foram, e ainda são, repassados para o setor privado educacional em detrimento de melhorias na infraestrutura da educação pública brasileira, conforme discutido no capítulo 1. Com isto, revela-se, por um lado, uma concepção de política pública educacional que busca legitimar a transferência de capital na mesma lógica dos “proprietários ausentes”, nos termos de Bauman (1999, p.12) e, por outro, verifica-se a submissão às políticas supranacionais.

A partir disso, verifica-se que o contexto nacional apresenta um quadro grave, haja vista que as políticas públicas aqui formuladas e implementadas são norteadas pelas políticas externas. Como resultado, a previsibilidade de indicadores de sucesso para o cenário nacional torna-se remota. Nesse sentido, observar os indicadores resultantes dessa experiência educacional leva-nos a uma reflexão crítica da concepção de educação do CsF e seu papel nesse contexto.

Tudo isso, por sua vez, encontra eco nas ideias de Antunes (2004) que aponta para a existência de propostas teóricas decorrentes de uma “agenda globalmente estruturada”, conforme discorro no capítulo IV, de avaliação de políticas públicas. Assim, para este estudo, justifica-se uma epistemologia com viés social e que leve em conta a voz dos discentes partícipes do CsF.

PERCURSO METODOLÓGICO

A análise do objeto investigado é feita de uma perspectiva dialógica estabelecida entre Socioglobalização, globalização e internacionalização da educação superior, com o fito de obter um retrato fiel do que subjaz o fenômeno estudado. A partir disso, busca-se uma teoria substantiva que explique as condições de internacionalização que os partícipes do CsF vivenciaram, com seus contrastes e/ou perspectivas, e assim, extrair os contributos que venham a fundamentar a Socioglobalização.

Assume-se, nesta tese, uma postura epistemológica interpretativista. Com isso, empreendo um esforço para ruptura com a familiaridade das posições por mim desempenhadas como educador, diretor de relações internacionais e coordenador local/institucional para o CsF, posições estas que proporcionam-me as “pré-noções”, que nos termos de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000, p.24) “são representações esquemáticas e sumárias que são formadas pela prática e para ela”. A esse respeito, os autores afirmam o quanto esta pré-noção é forte e que “todas as técnicas de objetivação devem ser utilizadas para realizar efetivamente uma ruptura que, na maior parte das vezes, é mais professada do que concretizada” (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2000, p.24).

Feitas as considerações acima, passo a uma reflexão sobre o papel da avaliação de políticas públicas educacionais, no tocante aos critérios, para investigar o objetivo educacional proposto pela política CsF. Nesse

sentido, Pereira (2015) toma como base as ideias de Lasswell e Kaplan (1970) para chamar a atenção para a função da política pública como “ação projetada com metas, valores e práticas”, que “não são neutras e sim, originadas de uma série de estudos, debates e iniciativas” (Pereira, 2015, p.113).

A partir dessa lógica, pode-se entender que o CsF decorre do modelo de avaliação de políticas públicas educacionais adotado pelo Brasil. Neste sentido, Garcia e Nascimento (2012, p.118) retratam a interferência do Banco Mundial, na “consolidação dos parâmetros gerenciais na avaliação” de políticas públicas educacionais no Brasil. Para essas autoras, “isto reforça uma característica das políticas e dos programas educacionais que continuam pontuais e desarticulados” (Garcia & Nascimento, 2012, p.118).

Isto eleva a importância do debate, visto que não está explícito o processo avaliativo que constituiu o CsF. Neste sentido, ressaltam-se as indagações de Pereira (2015, p.104) sobre a motivação política para a formulação e implementação do CsF, em que a autora indaga: “Por que um programa como o CsF? Por que trata de um programa político? O que impulsionou a origem do Programa Ciências sem Fronteiras? Por que escolher determinadas áreas do conhecimento como prioritárias?”

Ao refletir sobre tais questões, esta tese tem como referencial os “indicadores” da educação superior brasileira, quais sejam democratização, privatização, avaliação, e internacionalização, os quais são detalhados no Capítulo I, e que representam a oferta e as demandas educacionais.

Feitas as considerações acima, este estudo fundamenta, como critérios de avaliação da política CsF, as seguintes dimensões sociais de análise: geográfica, cultural, linguística, educacional, política, econômica, tecnológica, e de qualidade, detalhadas no Capítulo IV, de Avaliação de Políticas Públicas, as quais emergem, espontaneamente, da dinâmica da globalização, para, frente ao paradigma da Socioglobalização da educação superior, enfatizá-las para o processo de formulação e avaliação de políticas do tipo.

A este respeito, o quadro 1, a seguir, traz uma síntese teórica da demanda mencionada, conforme a conjectura de tipologias de avaliação, com o intuito de justificar as delimitações de áreas prioritárias pelo Programa CsF e a experiência educacional pretendidas, para uma educação de qualidade, empreendedora, tecnológica e inovadora (CsF, 2011), como variáveis prioritárias da internacionalização da educação superior brasileira realizada por este programa.

Quadro 1 - Síntese teórica do modelo de análise em perspectiva social

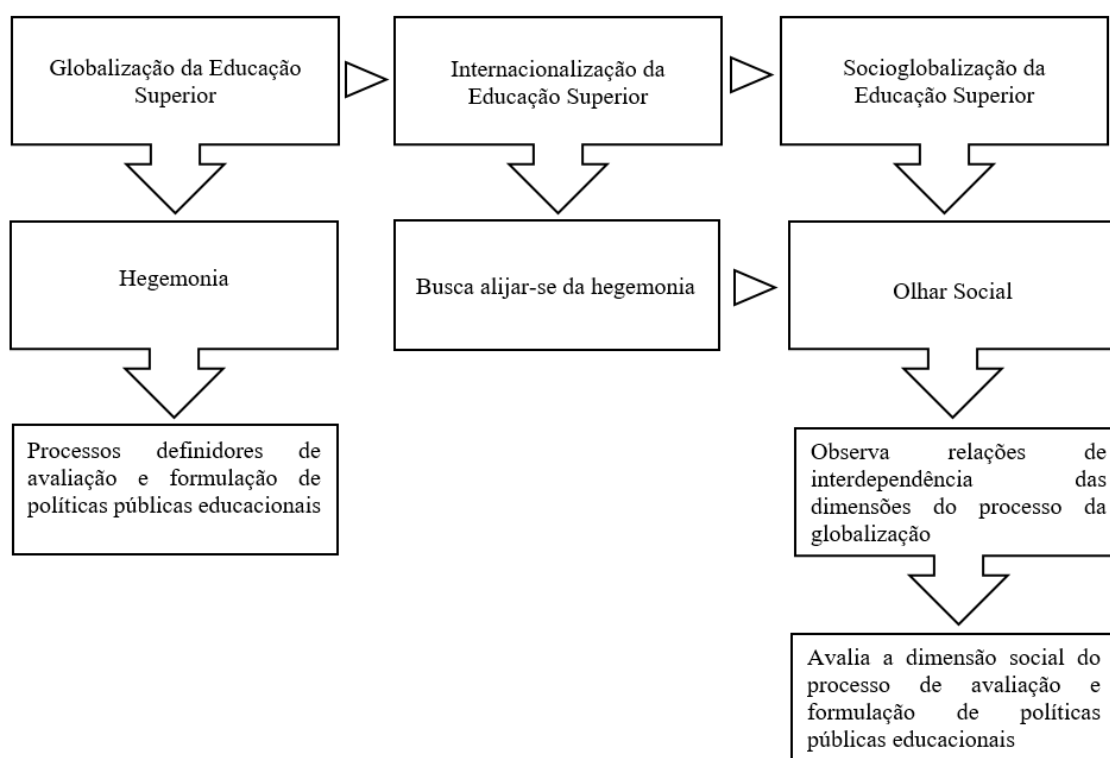
Demanda indicadora da educação superior brasileira	Oferta do Programa CsF decorrente da avaliação da demanda	Avaliação em perspectiva social
Tecnológica e humanística	Educação de qualidade; empreendedora, inovadora e competitiva	Dimensões critérios da Socioglobalização para a educação

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Nestes termos, avaliam-se a política, o produto que dela decorre, e a experiência educacional propiciada, os quais colocam em discussão a própria educação superior brasileira e convertem-na no principal indicador para a formulação do CsF, dado que a política em estudo foi estruturada na educação pretendida e priorizada pelos órgãos governamentais. A partir disso, verifica-se a emergência de uma contraposição entre os critérios para avaliação propostos e utilizados nesta tese e aqueles propostos pelo Programa CsF, em que vemos uma clara distinção entre a visão de uma educação preponderantemente tecnicista, haja vista as áreas delimitadas como prioritárias, segundos os próprios objetivos do CsF, e a educação ofertada pelos IFs que, apesar de seu caráter técnico/tecnológico, promove uma educação profissional fortemente engajada com as humanidades.

Assim, a epistemologia de análise social fundamentada neste recorte opera a partir dos conceitos da globalização e internacionalização da educação superior, haja vista que estes designam as dimensões e critérios do fenômeno investigado. Isto apresentado e discutido, passo a apresentar o esquema conceitual da perspectiva da Socioglobalização no contexto da educação superior:

Figura 1 - Síntese da perspectiva teórica da Socioglobalização para a educação superior



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Na medida em que dialoga-se com a lógica de constituição desses quadros teóricos, busca-se fundamentar a ruptura com modelos de análise propostos pelos paradigmas avaliativos positivistas, comentados acima, dos quais busco alijar-me nesta tese. Isto porque tal configuração retoma o que Petitat (1994, p.36) chama de “inventário provisório da história”, isto é, “a razão temporal do discurso avaliativo que se implementa nas avaliações técnicas gerenciais”.

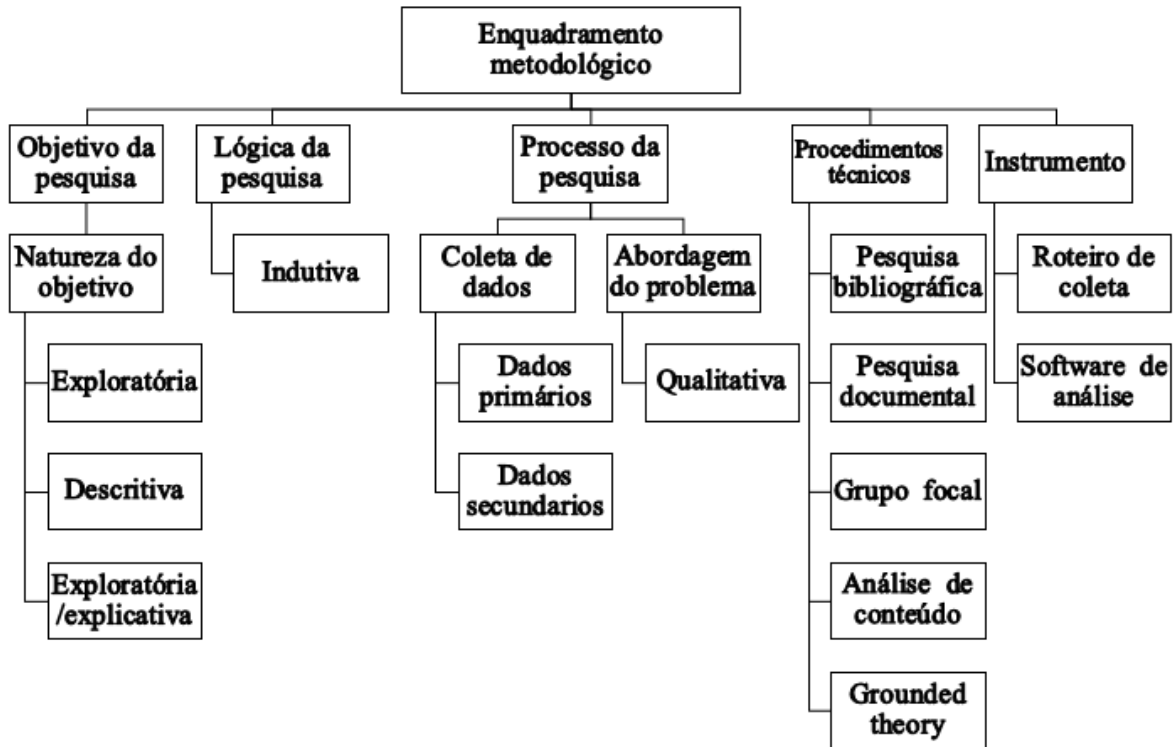
Nesta direção, a descrição do capítulo de educação superior brasileira corrobora tal perspectiva histórica, haja vista a dinâmica de definição e redefinição dos dilemas da democratização, privatização e avaliação da educação superior pública.

Assim, com o modelo de ruptura proposto, recorro a Foucault (2007, p.6) para chamar a atenção para “as transformações, que valem como fundação e renovação dos fundamentos” de determinados processos históricos e, com isto, constituir o modelo teórico da Socioavaliação, aplicado à política educacional CsF, com base na qual essa fundamentação teórica é constituída. A partir do capítulo II – globalização, internacionalização da educação superior e mobilidade estudantil, discuto os conceitos de globalização e internacionalização e, dessa forma, reflito a ideia de um modelo que suporte as características deste processo hegemônico, cujo produto final reflete os vieses da educação puramente tecnológica em detrimento de uma educação humanística e capaz de suprir as necessidades humanas.

No capítulo IV, de avaliação de políticas educativas: uma perspectiva social, apresento sua fundamentação com base nos estudos de Bauman e Ianni, para explicar a globalização, suas múltiplas dimensões, e seu escopo estrutural. A partir disto, o capítulo propõe critérios de avaliação, conforme as dimensões mencionadas. Neste sentido, cite-se o pensamento de Fernandes (2011) sobre a definição e abrangência de critérios “a ter em conta na avaliação de um dado programa”, cuja complexidade envolve parâmetros educacionais, que implicam na prática educacional, de acordo com os vieses educacionais mencionados.

No que se refere ao esquema conceitual que opera os indicadores de análise desta tese, este está orientado pela natureza do objetivo da pesquisa, que pode ser visto no enquadramento metodológico do fluxograma a seguir.

Fluxograma 1 - De pesquisa



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

CARACTERIZAÇÃO E MÉTODO DE ABORDAGEM DA PESQUISA

Da perspectiva do método, esta tese foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa. Tal escolha deveu-se à multiplicidade e tipologia de recursos que este método possibilita, tais como grupos focais, entrevistas, análise de conteúdo, e estudos de caso, os quais guiaram o presente estudo. Considerou-se ainda seu caráter indutivo e natureza exploratória, os quais podem fundamentar-se em amostras pequenas. Malhotra (2001); Sobh e Perry (2006).

No caso específico desta tese, realizou-se um estudo de caso, recurso do método qualitativo, de caráter exploratório delineado para responder as dimensões estabelecidas.

Destaque-se que “a escolha e a aplicação do método está vinculada ao posicionamento epistemológico e tratamento dos dados” (Alves 2011, p.600). Para Ludke, & André (1986, p.45) “os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto”.

Dito isto e dado que este estudo trata de uma política educacional, as etapas da pesquisa, detalhadas a seguir, contribuem para uma formulação teórica com base neste processo definidor da educação superior brasileira em seu estágio atual.

COLETA DE DADOS

No que se refere aos dados secundários, procedeu-se a coleta de documentos oficiais do programa, que contribuem para a avaliação do CsF como política pública educacional. Esta coleta ocorreu com base nos relatórios, políticas e documentos pertinentes encontrados nos sítios informacionais dos *websites* institucionais do CsF. Estes documentos subdividem-se nas categorias de indicadores de formulação conforme o quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Documental de análise do CsF indicadores de formulação

Indicadores de formulação do Programa	Decreto n° 7642 de 13 de dezembro de 2011
	Portaria interministerial n° 251, de 12 de abril de 2012
	Portaria Interministerial n°- 1, De 9 de Janeiro De 2013
	Portaria n°- 973, De 14 de Novembro de 2014 Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências.

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Indicadores de desenvolvimento e acompanhamento, conforme previsto pelo programa, podem ser vistos, em síntese, no quadro 3, documental:

Quadro 3 - Documental de análise do CsF-indicadores de desenvolvimento

Tabela de distribuição de Bolsas Concedidas pela CAPES e pelo CNPq, por modalidade e por país, no Programa Ciência sem Fronteiras.
Distribuição de bolsas implementadas por modalidade
Distribuição de bolsas implementadas por área prioritária definida pelo CsF
Distribuição de bolsas implementadas por modalidade – Engenharias e demais áreas tecnológicas
Distribuição de bolsas implementadas por país de destino
Distribuição de bolsas implementadas por formação – Estados Unidos
Distribuição de bolsas implementadas por modalidade –Estados Unidos
Distribuição de bolsas implementadas por área prioritária definida pelo CsF
Distribuição de bolsas implementadas por Estado de Origem
Distribuição de bolsas implementadas por Formação – São Paulo
Distribuição de bolsas implementadas por formação – Universidade de São Paulo
Distribuição de bolsas implementadas por modalidade- Universidade de São Paulo
Distribuição de bolsas implementadas por Gênero
Distribuição de bolsas implmentadas por Área prioritária – gênero – feminino
Manual do bolsista de graduação sanduíche
Metas do Ciência sem Fronteiras – graduação sanduíche

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

O quadro 4, a seguir, reúne o *corpus* documental, que retrata os indicadores de avaliação e a aplicabilidade do programa:

Quadro 4 - Documental de análise do CsF- de avaliação e aplicação

Produto 1 Atividade 1: Documento Técnico contendo estudo analítico, teórico e metodológico sobre o impacto e a organização do Programa Ciência sem Fronteiras nas políticas públicas da Educação Superior
Relatório N° – CCT, DE 2015 Avaliação De Políticas Públicas Comissão De Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática
Relatório do CsF – FESP

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Ressalte-se a dificuldade de acesso aos documentos oficiais do Programa, apesar de múltiplas tentativas por meio de ligações telefônicas e e-mails encaminhados à CAPES, sem retorno, mesmo diante da garantia da Lei de Acesso à Informação, Lei N° 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Brasil, 2011).

SEGUNDA FASE DA COLETA DE DADOS: GRUPO FOCAL

No que se refere aos partícipes da pesquisa, delimitou-se um grupo de uma instituição de ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) dada sua representatividade na participação entre os institutos federais da região Nordeste do Brasil. A técnica utilizada para a coleta dos dados foi a de grupo focal, realizado na própria instituição dos partícipes do CsF, em 4 de fevereiro de 2017. Elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE] com orientações para redação “em linguagem acessível” aos sujeitos partícipes, com o intuito de coletar os dados, com o seguinte teor:

Por meio da assinatura desse termo, obtém-se a anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa (Universidade Federal do Amazonas, 2016).

No que se refere à técnica de grupo focal, Gondim (2003, p.150) a considera “uma abordagem metacientífica compreensivista”, por meio da qual busca-se a compreensão da realidade contextual a partir das perspectivas dos sujeitos da pesquisa. Espera-se a compreensão dos fatos sociais ocorridos. Gondim (2003) cita Morgan (1997) que “define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. A esse respeito, comenta que:

Os grupos focais podem servir a diversos propósitos. Conforme Fern (2001), há duas orientações: a primeira visa a confirmação de hipóteses e a avaliação da teoria, mais comumente adotada por acadêmicos. A segunda, por sua vez, dirige-se para as aplicações práticas, ou seja, o uso dos achados em contextos particulares. Estas duas orientações podem estar combinadas em três modalidades de grupos focais: exploratórios, clínicos e vivenciais (Gondim, 2003, p.150).

Veiga e Gondim (2001, p. 08) discorrem que o recurso do grupo focal colabora para a “construção de percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos”. A composição do grupo é efetuada entre os

participantes, os repondentes-chave da pesquisa, e o moderador do grupo, que irá conduzir a discussão. Todavia “a composição do grupo é dependente dos objetivos traçados na pesquisa” (Gondim, 2003, p.153).

O roteiro de coleta elaborado objetivou obter a perspectiva do sujeito da pesquisa diante de variáveis pré-estabelecidas no referencial teórico, apresentado nesta pesquisa. Esta concordância é obtida a partir de “tipos, ordens, grupos de perguntas” estabelecidos em conformidade, incluindo-se a percepção dos “estereótipos, mecanismos de defesa, etc” (Augras, 1974, p.174). Para Chagas (2000, p.3) esta elaboração estabelece “ligações com os objetivos, problema de pesquisa, hipótese, métodos de análise”, com base em um roteiro estabelecido em função das variáveis (Marconi & Lakatos, 2003) Tal procedimento permite a análise comparativa entre o conjunto de respostas, evidenciando as diferenças entre os respondentes da pesquisa, e o roteiro é conduzido em função dos objetivos da pesquisa, conforme o quadro 5.

Quadro 5 - Objetivo e variáveis do roteiro de coleta

Bloco de questões	Objetivo das questões	Variáveis de análise
1 a 4	Caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> ● Gênero, ● Faixa etária, ● Região de procedência e ● Renda familiar
5 ao 15	Coletar dados específicos da execução do Programa.	<ul style="list-style-type: none"> ● Área do conhecimento, ● Curso, ● Periodicidade da bolsa, ● Período da graduação, ● País, ● Idioma, ● Fonte de informação de divulgação do programa, ● Local de hospedagem, ● Adaptação no país, ● Moeda de recebimento da bolsa, ● Valor recebido da bolsa de estudos, ●
16 a 26	Avaliar o Programa na perspectiva dos discentes participantes.	<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação do programa na vida acadêmica, ● Avaliação do programa na vida pessoal, ● Avaliação geral do programa (aspectos positivos e negativos, facilidades e dificuldades).

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Detalhe-se a perspectiva deste último bloco de questões abertas, que objetiva evidenciar, mais especificamente, os ganhos com o programa em relação ao conhecimento adquirido pelos participantes, à

qualificação profissional da área de atuação, às questões em torno do aprendizado de idiomas, e à experiência educacional, conforme pode ser observado no quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Detalhamento do bloco de questões abertas

Detalhamento do bloco de questões	Objetivos	Variáveis de análise
-Durante a permanência do intercâmbio, pôde contar com apoio institucional tanto da universidade de origem, quanto da universidade de destino? Comente	Coletar dados específicos da execução do Programa	Apoio institucional
-O enfoque do Programa CsF para a graduação prioriza a experiência educacional e profissional voltadas para “o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior”. Qual a sua contribuição a partir da experiência realizada por meio do CsF, para a sociedade brasileira por meio de sua atuação e perspectiva profissional?	Avaliar o Programa na perspectiva dos discentes participantes	Contribuições do participante, para a sociedade brasileira quanto ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, e perspectiva profissional
-Na sua opinião essa experiência educacional contribuiu com a aprendizagem do idioma?	Coletar dados específicos da execução do Programa	Experiência educacional e Idioma
- Antes da realização da viagem participou do Programa de Idiomas Inglês sem Fronteiras, ou outro programa ?	Coletar dados específicos da execução do Programa	Idioma- quanto a participação prévia e orientada em algum programa de intercâmbio
-Quanto ao conhecimento adquirido, comente como a aplicabilidade desse conhecimento contribuirá com as causas relacionadas na questão 10 (correlação com as causas humanitárias) no Brasil ou fora do país ?	Avaliar o Programa na perspectiva dos discentes participantes	Aplicabilidade do conhecimento adquirido (Perspectiva do <i>Global Citizen</i>)
-Em sua opinião existe relação entre o curso estudado no Brasil e sua experiência na instituição estrangeira onde você realizou o intercâmbio, ao que condiz aos conteúdos das disciplinas pode-se afirmar correlação explícita quanto as causas humanitárias globais com o objetivo de	Avaliar o Programa na perspectiva dos discentes participantes	correlação explícita quanto aos objetivos do desenvolvimento sustentável ONU (perspectiva do Global Citizen)

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Ressalte-se que utilizou-se este roteiro para coletar os dados no grupo focal e utilizou-se o processo da *Grounded Theory*, com base nas ideias de Goulding (2002) para tratarem-se os dados coletados, conforme detalha-se a seguir.

TRATAMENTO DOS DADOS: O PROCESSO POR MEIO DA *GROUNDING THEORY*

Trago as ideias de Gehrels (2013, p.21) sobre a metodologia, coleta de dados, análise e teoria adotadas nesta tese, as quais, segundo o autor, mantêm uma estreita relação entre si e que não existe uma maneira universal de aplicação da *Grounded Theory*. Já Locke (2001) focaliza a *Grounded Theory* como uma “linha de ação investigativa invertida, movendo-se da observação empírica para a definição de conceitos”.

Já Thornberg (2011) chama a atenção para a influência dos conceitos pré-existentes na literatura para a área substantiva de investigação do pesquisador e recomenda a postergação de sua escolha até que a análise esteja quase concluída. Isto porque, segundo o autor, a postergação na revisão da literatura ajuda o pesquisador a gerar uma teoria que se encaixa melhor na pesquisa e fica bem fundamentada no mundo empírico. As principais razões por trás das afirmações desse mesmo autor são: (a) manter o pesquisador o mais livre e aberto possível para descobrir; e (b) evitar a contaminação, por exemplo, forçar os dados a encaixarem-se em conceitos pré-existentes que acabam por distorcer esses dados, distarem dos mesmos ou, ainda, não apresentarem relevância para a área substantiva.

Da perspectiva de Heath (2006) “O resultado seria uma teoria construída, apoiando o que já era conhecido, em vez de uma teoria emergente, fornecendo novas ideias” (p. 520). Já Glaser (1998) argumenta que a resposta sobre qual literatura é relevante é desconhecida antes do estudo e permanece assim até o final da análise. Somente então, temos conhecimento suficiente sobre nosso próprio estudo para fazer uma pesquisa bibliográfica adequada e inseri-la na GT. Além disso, ao postergar a revisão da literatura até o final do estudo, evita perda de tempo com a leitura de literatura errada (Thornberg, 2011, p.244). Verifique-se².

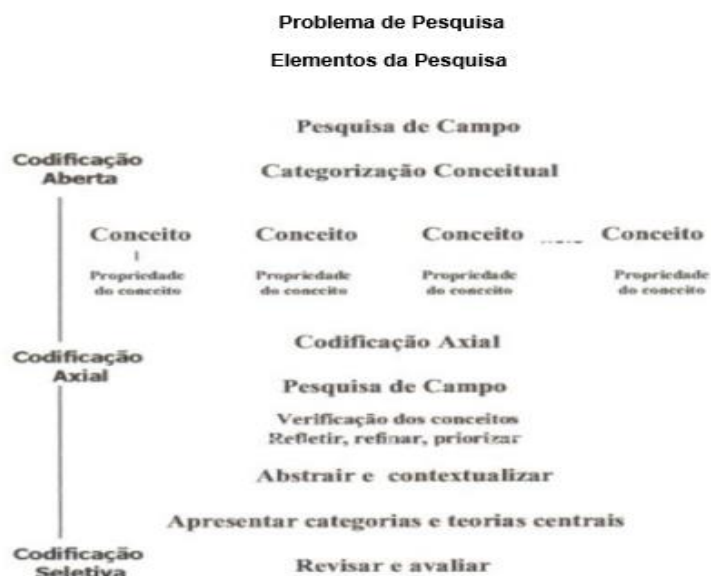
Assim, a partir das dimensões do modelo teórico da Socioglobalização, foram levantadas as categorias de análise da Socioavaliação, seguindo-se o método da *Grounded Theory*.

A partir desta reflexão, adoto o esquema conceitual, verificado na figura 1, o qual apresenta a síntese teórica do modelo de análise em perspectiva social, cujas dimensões emergem da discussão da internacionalização da educação superior.

Com base nos pressupostos teóricos da *Grounded Theory*, foi realizado o tratamento do conteúdo da transcrição do áudio do grupo focal, o qual totalizou 16.953 palavras. O procedimento foi realizado com o rigor metodológico da “codificação aberta, axial e seletiva”, com o intuito de fazer a observação empírica da composição das categorias conceituais, tal como demonstrado na figura 2, abaixo. Este processo parte do problema de pesquisa, pesquisa de campo, categorização conceitual, e etapas de codificação mencionadas:

² Numa perspectiva oposta, o próprio Thornberg (2011) aponta para a importância dos pressupostos teóricos estabelecidos, haja vista que ignorar teorias já estabelecidas e descobertas de pesquisas implica em perda de oportunidade de adquirir novos conhecimentos. Contudo, para este estudo considerou-se a visão anterior a esta última

Figura 2 - Processo de codificação dos dados - Grounded Theory



Fonte: Goulding (2002, p.115)

Pinto e Santos (2012) explicam estas etapas da pesquisa com base em Charmaz (2006); Goulding, (2002) e Mello (2002;). Segundo os autores, a codificação aberta envolve a “quebra, análise, comparação, conceitualização e categorização dos dados”. Em seguida, a identificação de categorias conceituais por esta codificação aberta. No que se refere à codificação axial, esta examina “as relações entre categorias e subcategorias”. Por último, a codificação seletiva tem a função de refinar “todo o processo, identificando a categoria central da teoria com a qual todas as outras estão relacionadas” (Pinto & Santos, 2012, p.426).

Assim, chega-se ao ponto de “saturação teórica”, ou seja, “ao ponto no desenvolvimento da teoria em que não surgem novas propriedades, dimensões ou relações durante a análise” Strauss e Corbin (2008, p. 143). A este respeito, Straus (2008) afirma que a *Grounded Theory* torna-se um processo consistente e poderoso à medida que esta abordagem consiste na utilização de “matrizes de codificação”. Neste processo, o autor enfatiza uma formulação de conceitos para “além do campo imediato de estudo”. O pesquisador parte dos pressupostos do conhecimento prévio da temática para que “os dados empíricos tenham sentido”.

A partir disso, detalhe-se a constituição das fases de análise, por meio da utilização do software IRAMUTEQ, gratuito, referido por Camargo e Justo (2013, pp.513-516) como uma ferramenta adequada para a análise de dados textuais. Inicialmente desenvolvido em língua francesa, passou a ser utilizado no Brasil em 2013. Possibilita análises “estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; análises multivariadas (classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras)”. Os autores afirmam a representatividade do software “pelo seu rigor estatístico, pelas diferentes possibilidades de análise, interface simples e compreensível, e, sobretudo, por seu acesso gratuito”. Caracterizam o IRAMUTEQ como um software:

Desenvolvido sob a lógica da *open source*, licenciado por GNU GPL (v2). Ele ancora-se no ambiente estatístico do software R e na linguagem python (www.python.org). Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras),[...]Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras) (Camargo & Justo, 2013, p.515).

Quanto às especificidades do conteúdo dos respondentes, os autores afirmam que “é possível associar diretamente os textos do banco de dados com variáveis descritoras dos seus produtores; é possível analisar a produção textual em função das variáveis de caracterização. Trata-se de uma análise de contrastes”. Complementam que esse corpus é dividido a partir da ação do pesquisador em escolher a variável analítica (Camargo & Justo (2013, p.515).

Com base nisso, procedo a descrição do quadro de respondentes da pesquisa, em que categorizo seus países de intercâmbio, cursos e períodos, a partir de suas produções textuais.

Quadro 7 - Caracterização dos países e cursos dos respondentes da pesquisa

Respondente	País	Curso	Período
R1	Irlanda	Engenharia Civil	3°
R2	Espanha	Lic. em Ciências Agrárias	8°
R3	Escócia	Engenharia Civil	3°
R4	Espanha	Engenharia Civil	4°
R5	Espanha	Engenharia Mecânica Industrial	3°
R6	EUA	Engenharia Civil	9°
R7	Coréia do Sul	Sistema de Informação	4°
R8	Irlanda	Engenharia Civil	3°
R9	Inglaterra	Engenharia Civil	6°

Fonte: Adaptado com base nos dados da pesquisa

A partir do acima exposto, busquei a análise do agrupamento textual, por meio da frequência de palavras, em que se observa a variabilidade do texto. Esta etapa cumpre com a codificação aberta, em que se compara o grupo de questões até chegar-se à categorização conceitual. Em seguida, apliquei a análise de cluster temático e, com isto, a sistematização da *Grounded Theory*, haja vista que o referido cluster temático contribui para a codificação axial. Neste sentido, a análise no capítulo V aponta as relações entre 5 grupos de vocabulário (categorias) presentes no texto. A partir destes eixos axiais, foi realizada ainda a análise do quadrante de aproximação textual com o quadrante de proximidade de vocabulário entre participantes, observando o significado das afirmações de acordo com a vivência no contexto dos países de destino.

Este percurso de análise caminhou para a codificação seletiva com mais duas análises, nas quais foi possível observar a ênfase temática, por meio da nuvem de palavras do corpus textual, em que são extraídos aspectos argumentativos e metodológicos a respeito da globalização da educação. Como última etapa do processo de *Grounded Theory*, procedeu-se a análise de similitude para compor a saturação teórica, etapa em que se observa a proximidade pelas afirmações entre os respondentes, ao mesmo tempo que explica e reitera o

processo da globalização, agregando a condicionante social. A partir daí, as categorias e subcategorias de análise da dimensão qualitativa são estruturadas.

Ressalte-se que, para tanto, tomei como base o conteúdo da fala discente, para proceder o levantamento e o entendimento dessas categorias e subcategorias, calcado, sempre, na percepção e subjetividade dos alunos que vivenciaram as novas experiências educacionais, tendo em vista o panorama da globalização. Disto, emergiu a teoria substantiva defendida nesta tese, a qual busca elucidação para suas questões, por meio de dimensões que emergem do e no processo de globalização, tanto pela discussão teórica, como pela teoria que pode ser constituída a partir de quem vivenciou a mobilidade estudantil (quem foi à globalização).

O percurso até aqui descrito constitui um processo analítico, do qual decorre uma teoria substantiva, a qual proponho nesta tese, a da Socioglobalização. Esta, por sua vez, encontra sustentação, tanto pelos dados secundários oficiais do Programa, quanto pela perspectiva discente, os quais conduzem a uma (re)definição da educação. A partir disso, é possível perfazerem-se os planos nacionais de educação, diante do ciclo das reformas educativas contemporâneas. E é a partir dessa perspectiva que se definem os critérios de avaliação propostos como tal no capítulo V.

No que se refere à fase de tratamento dos dados secundários, foi realizada análise documental, a qual ocorreu a partir dos documentos da política, relatórios e documentos encontrados nos sítios informacionais dos *websites* institucionais do CsF, elencados nos quadros 2, 3 e 4.

Sobre esta técnica, de análise documental, Ludke e André (1986, p.46) dizem ser destinada às “inferências válidas e replicáveis”, a partir dos dados contextuais. Afirmam ainda que “as interpretações dos documentos podem ser diversas: políticas, psicológicas, literárias, filosóficas, éticas”, sendo necessário consenso. Reforçam, contudo, que ainda não há consenso e que a diversidade prevaiente é um ponto positivo.

No que diz respeito à importância do documento, como elemento de análise, Cellard (2008, p.295) diz que “o documento representa a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas”. Neste sentido, o corpus documental levantado busca desvelar as intencionalidades dos sujeitos formuladores de políticas.

A fim de levantar os documentos para análise, realizou-se um estudo quantitativo bibliométrico do tema-análise do Programa Ciência sem Fronteiras. A respeito do tema “bibliometria”, Araújo (2006, p.12) diz tratar-se de “técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico”. Para esta tese, possibilitou analisar a ocorrência dos estudos baseados em um corpus de 50 documentos, publicados no período compreendido entre 2012 e 2018, com o objetivo de retratar a perspectiva de avaliação do CsF.

Destaque-se que tanto a pesquisa bibliográfica quanto a análise bibliométrica incluem as bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Capes], bem como bases de dados internacionais, tais como *Science Direct*, *EBSC* e *Hemerald*, e repositório da Universidade do

Minho, o que evidencia a discussão em âmbitos nacional e internacional. Assim, constitui-se o referencial teórico deste estudo.

ESTRUTURA DA TESE

Esta tese conta com quatro capítulos teóricos, que contribuem para fundamentar a problematização deste estudo. No capítulo I, discorro sobre a educação superior brasileira. No capítulo II, discuto a internacionalização, como parte integrante da educação superior, e a mobilidade estudantil. Nele, resalto a complexidade competitiva e social que operam na educação superior. No Capítulo III, descrevo a política de internacionalização da educação superior brasileira – Programa Ciência sem Fronteiras. No Capítulo IV, faço a proposição do modelo alternativo de Socioavaliação para políticas públicas educacionais.

Feitas todas as discussões nos quatro primeiros capítulos, por fim, apresento a análise da política Ciência sem Fronteiras, bem como procedo a interpretação dos resultados no Capítulo V. Dito isto, apresento, seguir, a síntese de cada capítulo.

O **Capítulo I**, “Breve Retrospectiva da Educação Superior Brasileira: da Democratização à Internacionalização”, apresenta o objeto de internacionalização da política educacional Ciência sem Fronteiras e demonstra os indicadores dessa realidade, identificados como principais dilemas da democratização, privatização, avaliação e internacionalização da educação superior brasileira.

O **Capítulo II**, “Globalização, Internacionalização da Educação Superior e Mobilidade Estudantil”, demonstra os formatos estratificados da globalização da educação superior diante das relações sociais e competitivas desse processo. Assim, refletem-se as dimensões que operam o estágio atual da globalização da educação por meio da dialógica entre globalização e internacionalização.

O **Capítulo III**, “O Programa Ciência sem Fronteira como Política Pública de internacionalização da Educação Superior Brasileira”, descreve a formulação do Programa a partir dos objetivos do CsF e, destes, infere-se a perspectiva de indicadores de sucesso para o contexto brasileiro, apresenta-se a avaliação da política realizada pelo DataSenado com os discentes, partícipes do CsF, e tudo isto em meio à crítica da academia brasileira.

O **Capítulo IV**, “Avaliação de Políticas Educativas: uma Perspectiva Social”, parte da proposta e defesa de um modelo teórico composto por dimensões sociais, as quais emergiram da fala dos discentes partícipes do CsF durante o grupo focal realizado para a coleta de dados primários para esta tese. A discussão busca mostrar em que medida as hipóteses de investigação do autor deste estudo encontraram eco, complementaridade, e extensão na visão dos partícipes do estudo. Relata que, uma vez concebido como modelo teórico, suas dimensões foram engendradas como categorias de análise. O conjunto dessas categorias foi denominado de Socioavaliação. Trata-se de um modelo de avaliação alternativo aos modelos institucionalizados, cuja característica principal é a indissociabilidade de suas dimensões sociais, as quais classifico como geográfica,

cultural, linguística, educacional, política, econômica, tecnológica e de qualidade, tudo isto em (co)operação no âmbito do processo de globalização.

O **Capítulo V**, “O Programa Ciência sem Fronteiras: Recolha e tratamento de dados empíricos de uma Perspectiva Social”, está subdividido em dois momentos de análise dos dados empíricos. O primeiro trata dos dados secundários, por meio dos indicadores de formulação, desenvolvimento e aplicação do programa. O segundo trata dos dados primários, por meio da perspectiva dos discentes bolsistas participantes do CsF, conforme a análise do grupo focal, em uma perspectiva da *Grounded Theory*. Acrescente-se que, a partir desta análise, verifica-se que a perspectiva da *Grounded Theory* valida o modelo teórico de Socioavaliação.

Dito isto, o estudo conclui que os pressupostos da Socioglobalização para a educação superior constituem-se como um processo inclusivo, resiliente, intercultural e emancipatório, o qual emerge, espontaneamente, da perspectiva pessoal e/ou educacional de cada educando. A partir disto, pode-se enxergar a Socioglobalização como uma espécie de pedagogia da internacionalização, haja vista que trata a educação como um processo de desenvolvimento humano que busca mitigar suas deficiências, o que no caso do CsF, diz respeito às lacunas do perfil educacional brasileiro, a partir dos múltiplos processos sociais e políticos analisados nesta tese. Diante do exposto, busca-se justificar o modelo alternativo de Socioavaliação para políticas públicas voltadas para a educação superior.

CAP. I – BREVE RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DA DEMOCRATIZAÇÃO À INTERNACIONALIZAÇÃO

Neste capítulo, busco promover um enquadramento da educação superior do Brasil, sobretudo nas últimas décadas. Considero importante registrar e ressaltar que, nesta tese, tomo a educação superior brasileira como “indicador”, de uma maneira abrangente, haja vista ser esta o foco da internacionalização, por meio da Política em estudo, o CsF. Para tanto, destaco, essencialmente, quatro dimensões: i) democratização (provisão, expansão e acesso à educação superior); ii) privatização (mercantilização, público versus privado); iii) avaliação (qualidade da educação-diversificação institucional, evasão); iv) internacionalização.

No que diz respeito à democratização do ensino superior, refiro-me, inicialmente, ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais [REUNI]; às políticas de cotas nas universidades públicas e ações afirmativas, e ao Programa Universidade para Todos [PROUNI], na intenção de destacar “uma mudança no direcionamento de políticas que fomentam o acesso ao ensino superior no Brasil a partir do governo Lula (2003-2010)”. Acrescento que esses programas e ações, juntamente com “a Universidade Aberta do Brasil [UAB], demarcam uma intervenção pública na democratização do acesso ao ensino superior” (Pereira & Silva, 2010, p.11).

Quanto à democratização do ensino promovida pelas políticas e ações afirmativas, busco, por meio de uma breve retrospectiva das constituições federais brasileiras (quadro anexo a esta tese, p.324), retratar alguns aspectos da educação brasileira, com foco na educação superior, reconhecida como um bem público, previsto conforme a garantia da Constituição Federal Brasileira de 1988, que ressalta “A educação, direito de todos e dever do Estado” (artigo 205). Já no Artigo 206, estão previstas condições que promovem a igualdade, a liberdade, o pluralismo, a gratuidade, a valorização, a gestão democrática e a qualidade do ensino, questões atuais que devem refletir a política nacional de educação brasileira.

- I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, e o saber;
- III Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V Valorização dos profissionais do ensino, garantindo na forma da lei, planos de carreira, para o magistério público como piso salarial e profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união.
- VI Gestão democrática do ensino público na forma da lei
- VII Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

No que se refere à provisão, Carneiro (1998, p.13) faz uma reflexão sobre a elaboração de políticas educacionais, tendo como base a função do Estado provedor. O autor enfatiza que “convém não distanciar [...] a função do Estado de provedor de qualidade de vida da população e de provedor da equidade. Nesta perspectiva,

o aparelho estatal define políticas e elege estratégias para operacionalizá-las”. O mesmo autor destaca ainda que “dentre as políticas sociais básicas e permanentes, está a educação”. Prossegue o raciocínio ao dizer que

[...] a vigência de uma nova lei educacional pode ser importante à medida que se consiga, a partir do seu conhecimento, um patamar mínimo de consenso social, um grau satisfatório de agregação de suportes políticos, uma sistemática de articulações, producentes e ainda instrumentos adequados de controle de etapas e de resultados (Carneiro, 1998, p.13).

Almeida Filho (2016, p. 13) traz à cena discursiva as mesmas questões como um dilema atual. A partir disso, verifica-se que essas questões, as mesmas que Carneiro nos apresenta, são amplamente afetadas por “uma conjuntura de intensa mobilização das instituições de conhecimento, em geral, e das universidades, em particular”. Com isto, observa-se que as instituições de educação estão sucumbindo aos macroprocessos econômicos e sociais da globalização e à padronização mercadológica. A este respeito o autor afirma que:

A universidade realiza valores ideológicos, científicos, estéticos e culturais que, por princípio e definição, não podem ser subordinados ao reducionismo e padronização de processos produtivos típicos de bens e mercadorias precificados nos mercados. Infelizmente, na esteira da internacionalização mercantil de universidades, abre-se cada vez mais espaço para a atuação predadora dos piratas vikings, onde modelos de rentabilidade e financeirização superam projetos acadêmicos de educação universitária como fator crucial para a emancipação de pessoas e povos (Almeida Filho, 2016, pp. 27-28).

Nessa direção, pode-se enxergar que as duas últimas reformas educacionais brasileiras buscam atender a essa padronização mercadológica para além do fato de que “trata-se da procura de uma nova institucionalidade, assentada na busca do consenso entre antagonicos por meio de políticas de negociação e de uma brutal ofensiva ideológica contra tudo o que seja aparentado com a soberania popular” (Silva Júnior & Silva, 2008 , p. 195).

Dito isto, passo a descrever o *locus* do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais [Reuni] instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, “uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (Brasil, 2010, documento não paginado). Nesse sentido, considero importante destacar que o Reuni “tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior”. Mais especificamente, trata-se de um conjunto de medidas do governo federal com vistas a “retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior” (Brasil, 2010, documento não paginado). Para o Governo federal brasileiro, em publicação de 2010, o início da expansão promovida pelo Reuni tem como marco a interiorização dos campi das universidades federais no ano de 2003. No tocante aos números, acrescenta ainda que:

Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (Brasil, 2010, documento não paginado).

Vejamos o detalhamento dessa expansão no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Novas Universidades Federais pelo REUNI



Fonte: Brasil (2010)

O governo federal brasileiro ressalta que “as ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país” (Brasil, 2010). Entretanto, ao longo deste capítulo, a literatura revisada e o arcabouço teórico que dela emerge e sustenta as ideias aqui apresentadas denunciam a sobreposição da expansão privatista do ensino superior e a evasão escolar.

Apesar disso, é fundamental ressaltar que, no âmbito da democratização da educação superior, nem tudo é deficiente, uma vez que é nesse processo que, em 29 de dezembro de 2008, nasce a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – a RFEPT –, a partir da Lei nº. 11.892, uma rede de educação pública, federal, gratuita e de excelência.

A RFEPT é formada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São 38 (trinta e oito) unidades no Brasil, cada uma multi campi. Tendo em vista que os Institutos Federais têm como precursores os Centros Federais de Educação Tecnológica, a Rede Federal conta ainda com duas instituições que mantiveram a nomenclatura e a estrutura de CEFETs, quais sejam o CEFET Rio de Janeiro e o CEFET Minas Gerais. Houve, ainda, o CEFET Paraná, que se transformou na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a única da espécie no país. Acrescenta-se à rede, o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro e mais 23 (vinte e três) escolas técnicas vinculadas às universidades federais, totalizando 659 unidades/campi, ao todo, distribuídos nas 27 (vinte e sete) unidades federativas do Brasil e estão distribuídos nas capitais e regiões do interior dos estados.

Vinculadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), no âmbito do Ministério da Educação, o planejamento e o desenvolvimento das instituições da RFEPT, bem como a garantia de

adequada disponibilidade orçamentária e financeira, são de responsabilidade dessa Secretaria, enquanto que cada campus/unidade possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

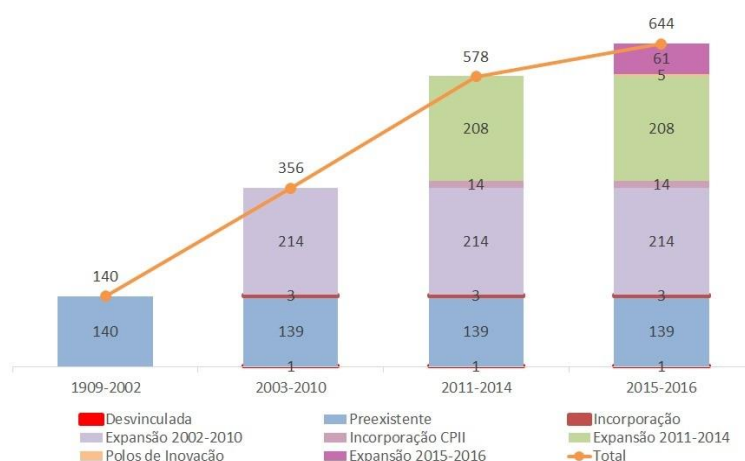
A estrutura de ensino fundamenta-se em “um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país” Ministério da Educação e Cultura [MEC], (2010).

Numa visão panorâmica, Pacheco e MEC (2011) dispõe o número de campi e a oferta formativa desse modelo de educação no âmbito das instituições que compõem a RFEPT com base em dados de 2010. Neste sentido, ressalta:

314 campi espalhados por todo o país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica (Pacheco & MEC, 2011, p.1).

O percurso evolutivo da instituição desde sua criação, em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, a partir do Decreto do então Presidente Nilo Peçanha, até os dias atuais, pode ser visualizado no gráfico 2, a seguir:

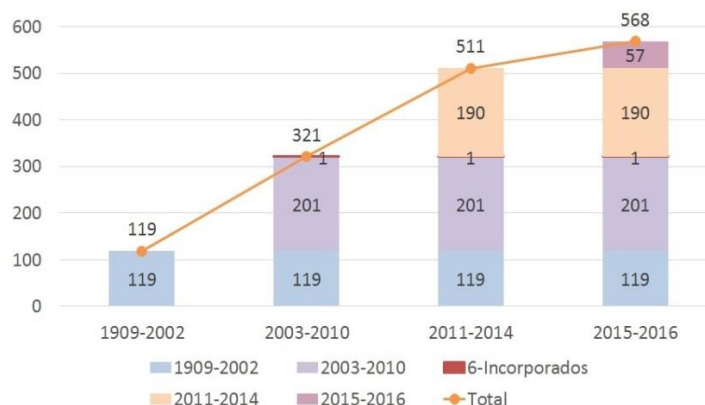
Gráfico 2 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte (Brasil, 2016)

No tocante ao processo de expansão e interiorização da Rede Federal, observa-se, no gráfico 3, um aumento significativo do número de municípios contemplados com a localização de um campus do Instituto Federal em seu território. Destaque-se a proliferação em municípios do interior dos estados brasileiros (Brasil, 2016).

Gráfico 3 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte (Brasil, 2016)

O modelo e atuação docente ocorrem a partir da inovação estabelecida na proposta político-pedagógica. Atua na educação básica e superior, disponibilizando espaços de aprendizagem aos alunos “em estrutura multicampi”, incluindo-se modernos laboratórios (MEC, 2011) a fim de cumprir com sua missão institucional, estabelecida com base nas premissas das demandas sociais e desenvolvimento regional. Neste sentido, afirma:

o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade (Pacheco & MEC, 2011,p.1).

Em consonância e coerência com seus ideais de criação, as instituições que formam a RFEPT conceberam um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que visa a uma formação integral do indivíduo comprometido com a sociedade e orientado por conceitos alinhados àqueles propostos pelos objetivos do milênio. Neste sentido, seu Projeto Político Pedagógico (PPP) propõe os ideais e orientações de uma educação superior, conforme sonhada e defendida por Dias Sobrinho (2014).

Com base nisso, tomo o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) como referência e representante, em âmbito local, da RFEPT, haja vista integrar a referida Rede, o que o leva a seguir todos os seus documentos e normativas. Neste sentido, o compromisso do IFRN é com “um processo educativo que desvele práticas mediadoras e emancipatórias, capazes de contemplar, em consonância com o rigor científico e com a omnilateralidade humana, as dimensões culturais, linguísticas, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas” (IFRN, 2012, p.2).

A fim de defender este ideal, o IFRN (2012) fundamenta-se nas ideias de Paulo Freire, de que a educação, assim entendida, é “[...] esforçar-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o

homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade” (Freire, 1992, p.13). Deste modo, “o IFRN (2012, p.50) concebe a educação e o trabalho como processos que podem auxiliar no processo de emancipação subjetiva”. Segundo o documento, trata-se de “processos que possibilitam o erguimento de novas pontes e que auxiliam a construção de uma nova arquitetura para o humano na contemporaneidade”.

Nesta direção, o IFRN ressalta o histórico da concepção de currículo integrado que interessa a esta tese, haja vista tratar-se de uma concepção pedagógica humanística, pautada em valores sociais, focada no educando e para a coletividade, de acordo com o PPP (IFRN, 2012, p.51). A este respeito, acrescento a visão de currículo dentro do PPP, a qual está descrita, em parte, no documento em anexo (ver página 247).

Diante da proposição educacional dos Institutos Federais brasileiros, acima citada, o Projeto Político Pedagógico versa sobre um processo educativo emancipatório, cujo “pensamento e a prática pedagógicas devem superar, como ressalta Freire (2006), processos pedagógicos reprodutores, alienantes e bancários, capazes de impedirem as possibilidades da formação numa perspectiva emancipatória e transformadora” (IFRN, 2012, p.49).

Feitas as considerações acima, passo a apresentar e comentar a reforma do ensino superior brasileiro configurada por meio do Reuni, Prouni e ações e políticas. Para tal, trago à discussão as ideias de Chaves, Cabral Neto e Nascimento (2009, p.11) os quais apresentam uma análise sistemática de dita reforma. Segundo estes autores, a compreensão da política concernente ao ensino superior nas sociedades atuais requer sejam levadas em conta “as transformações ocorridas no cenário internacional e nacional nas últimas décadas, as quais imprimiram mudanças significativas no papel e nas funções do Estado”. Estes mesmos autores consideram que o principal argumento para tais reformas decorre da necessidade de adequações do aparelho estatal “às novas demandas do capital”.

Mancebo Vale e Martins (2015, p.33) corroboram essa visão e chamam a atenção para a transformação desse nível de educação no mundo. Ressaltam que, nos últimos vinte anos:

Indiscutivelmente, a educação superior passa por amplos processos de mudança [...], e praticamente em todo o mundo. As reformas, onde ocorreram, invariavelmente remeteram à necessidade de expansão do sistema, o que de fato tem ocorrido, mesmo que a intensidade seja variável entre os países. Se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais (Mancebo, Vale & Martins, 2015, p.33).

Chaves, Cabral Neto e Nascimento (2009, p.11) explicam que “esse movimento de reforma teve como escopo redimensionar os mecanismos de intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais”. Baseiam suas ideias sobre essa mudança estrutural em Paramio (2004), que destaca uma “reforma de primeira geração”. A este respeito, os autores destacam que esse tipo de reforma tem como objetivo “reduzir a área pública da economia, privatizando empresas e serviços, visando a assegurar uma melhor gestão, a propiciar maiores investimentos de capital e a equilibrar as finanças públicas”.

A segunda fase das reformas, ocorrida em meados dos anos de 1990, é chamada a “reforma da segunda geração”, a qual tem como preceito “que o contexto institucional exerce importância fundamental para o bom funcionamento dos mercados”. Nesta perspectiva, tem-se uma forma de gestão pública pautada na lógica de mercado, conforme analisam Chaves, Cabral Neto e Nascimento (2009), ao afirmarem que:

para que o Estado viesse a materializar tais recomendações, era necessário compor um governo com capacidade reguladora real e que contasse com gestores tecnicamente bem qualificados e com a administração capaz de cumprir a regulação. Isso só seria possível com uma reforma da administração pública, no sentido de profissionalizá-la e dotá-la de gestores da mais alta qualificação. Nesse aspecto, a reforma administrativa do Estado tomou como modelo a gestão pública gerencial, que tem no mercado suas principais diretrizes (Chaves, Cabral Neto & Nascimento, 2009, p.12).

Dessa forma, a partir da reforma do aparelho estatal, a educação deixa de ser um setor exclusivo do Estado e passa a ser um espaço mercadorizado. Ressalte-se que a expansão do ensino superior brasileiro, conforme algum consenso de estudiosos brasileiros, ‘é politicamente orientada e delineada, obedecendo a um nexo imposto pelos pactos multinacionais e por entidades internacionais que operam no sentido da regulação desse nível de ensino, especificamente nos países emergentes’ (Barbalho & Castro, 2012, p. 274).

Nesta direção, a LDB nº 9.394, de 1996, em seus marcos normativos, mudou a configuração do ensino superior no país, conforme a análise de Mancebo (2009) ao comentar que a privatização da educação superior “atingiu um curso extraordinário, a partir da década de 1990”. A autora faz uma análise dessa expansão no Governo Fernando Henrique (1995-2002) e sua continuidade no Governo Lula (2002). Para Mancebo (2009, pp.16-17), “a reformulação na política da educação superior brasileira” ocorreu “sob um duplo viés”: o viés “da ampliação das instituições de ensino superior privadas”, e, “a privatização interna das IES públicas [...]”. A autora ressalta um crescimento de 130% das instituições privadas. Mancebo (2009, p.17) chama a atenção para “a qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o credenciamento acadêmico e do crédito financeiro”.

Em análise sistemática dessa expansão, conforme o *quadro geral da expansão da educação superior no Brasil: a dupla privatização do sistema*, Mancebo, Vale e Martins (2015, p.34) afirmam que:

Uma das grandes marcas da educação brasileira, de 1995 aos dias atuais, refere-se ao inegável processo de expansão pelo qual vem passando. Se tomarmos os dados referentes às matrículas, por exemplo, temos a seguinte situação: entre 1995 e 2010, ocorreu um crescimento no número total de matrículas (presenciais e a distância), que passou de 1.759.703, em 1995, para 6.379.299, em 2010, com um crescimento, portanto, da ordem de 262,52% no espaço de tempo de dezesseis anos. O traço mais marcante dessa complexa expansão da educação superior brasileira é a “proeminência cada vez maior do mercado educacional, de sua questionável regulação” (Sguissardi, 2008, p. 994). Na realidade, em um contexto internacional marcado pela mundialização econômica e pelas políticas neoliberais, pode-se detectar dois movimentos interligados, que apontam para a privatização da educação superior, acarretando graves consequências para a formação superior, para a produção do conhecimento e da cultura e para o trabalho docente (Mancebo, Vale & Martins, 2015, p.34).

Cabral Neto e Rebelo (2010, p.38) discutem que uma política superior desse fulcro coloca o país em desvantagem no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, visto que a oferta é incompatível com as especificidades nacionais, de acordo com os autores, ao discutirem “o acesso da população a níveis elevados de educação”. Estes mesmos autores denunciam a expansão do ensino superior brasileiro como um fenômeno ocorrido, majoritariamente, no âmbito das empresas privadas de ensino superior. Como resultado, houve um prejuízo enorme para a pesquisa científico-tecnológica, em função de seus altos custos, e por conseguinte, para as atividades de ensino e o processo educacional de forma mais ampla.

Em análise recente sobre esse acesso, Minto (2018) critica o aumento dos recursos financeiros para a pesquisa no setor privado, promovida de acordo com as metas do Plano Nacional de Educação [PNE] (2014-2024), o qual “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos” e explica sua classificação. A esse respeito, coloca que:

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito, especificamente, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (Ministério da Educação e Cultura 2018, documento não paginado).

Esse conjunto de diretrizes e metas ocorre em conformidade com a configuração entre o público e o privado, de maneira que “as universidades com fins lucrativos passem a disputar com as IES públicas os recursos destinados à pesquisa e programas de pós-graduação” (Minto, 2018).

Mancebo (2009, p.17) critica veementemente o status conferido pelo Governo às instituições privadas, ao colocá-las em nível de igualdade com as instituições públicas, “para criar, organizar e extinguir [...] cursos e programas de educação superior, ” sem exigir os mesmos parâmetros exigidos das universidades públicas, de manterem “o princípio constitucional da indissociação do ensino, da pesquisa e da extensão”. Para a autora, isto é muito grave e, portanto, preocupante para o futuro da educação superior.

Nessa direção, Minto (2018, p.12) reflete que a dissociação da educação superior do tripé ensino, pesquisa e extensão não é uma tentativa recente. Segundo o autor,

Há décadas, o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, equivocadamente chamado de “modelo único”, vem sendo desqualificado como inadequado e ineficiente no Brasil. Isso ocorre porque esse formato não interessa às IES privadas, orientadas antes de mais nada pela viabilidade econômica do empreendimento (Minto, 2018, p.12).

Para este autor, o acesso ao ensino superior promovido pelo PNE (2014-2024) “aumenta as possibilidades de favorecimento ao ensino superior privado, mitigando a própria meta de crescimento - já modesta - de matrículas no setor público”. Assim, o público e o privado, delineados pelo Plano, refletem uma contradição para a provisão. De acordo com o PNE (2014, p.41), a meta 12 do plano, referente ao acesso ao

ensino superior, destaca a democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, como compromisso do Estado brasileiro. O documento destaca ainda o aumento do acesso à educação superior, em especial, por jovens de 18 a 24 anos, mas que ainda se encontra muito aquém dos números dos países desenvolvidos e até da maioria dos países da América Latina.

Nesse sentido, as metas e estratégias do PNE acabam por ocultar alguns aspectos desse Plano, sobre os quais Minto opina que:

Aspectos omitidos ou implícitos no PNE também revelam muitos dos conflitos de interesses [...] A tendência histórica de crescimento do ES via diferenciação institucional e diversificação das modalidades de ensino, processos esses reforçados nos governos FHC, Lula e Dilma, é um aspecto que, ao ser silenciado o planejamento da expansão do setor, implica manter um espaço crucial para o privado, principal beneficiário dessas tendências (Minto, 2018,p.12).

Minto (2018, p.13) acrescenta, quanto a sua análise do PNE (2014-2024) que tal postura “fortalece a indiferenciação entre público e privado no campo da educação”. Para o autor, essa “indiferenciação se expressa de várias maneiras” e, conforme “o texto do plano, isso se camufla ideologicamente em alguns pressupostos, quais sejam:

1) o ensino é um “bem” de natureza pública, livre para ser “acessado”, não podendo ser apropriado privadamente. Advoga-se, assim, um ensino neutro, não condicionado pela forma como é organizado socialmente; 2) a transferência de recursos públicos para o ensino superior privado é legítima, pois seu objetivo último é “de interesse público”; 3) do uso da expressão ensino gratuito para redefinir o significado formal de educação pública, ensejando uma leitura que referenda o privado como inexorável, em dois sentidos: de que sem as IES privadas não haverá universalização do direito à educação superior; e de que, sem se deixar permear pela lógica privada (eficiência), as IES públicas não contribuirão com a democratização do acesso (Minto, 2018, p.14).

Quanto ao acesso possibilitado ao atendimento das demandas nacionais, o Conselho Nacional de Educação [CNE] faz uma análise do PNE (2011-2020) e comenta que:

Os documentos analisados indicam a quantidade e a complexidade dos desafios da ES brasileira na próxima década, caso seja mantida a política de continuar a expansão de vagas e, ao mesmo tempo, promover e ampliar a qualidade de cursos e instituições, bem como a relação com a sociedade. Dentre esses desafios, podemos destacar: i) a democratização do acesso e permanência; ii) a ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas; iii) a redução das desigualdades regionais, quanto ao acesso e à permanência; iv) a formação com qualidade; v) a diversificação da oferta de cursos e níveis de formação; vi) a qualificação dos profissionais docentes; vii) a garantia de financiamento, especialmente para o setor público; viii) a relevância social dos programas oferecidos; e ix) o estímulo à pesquisa científica e tecnológica (CNE, 2012, p.31).

No que se refere às ações afirmativas para a democratização do acesso, de acordo com decreto assinado pela, então, presidenta da República, Dilma Rousseff (2012) garante-se a reserva de 50% das matrículas, por curso e turno, nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência (Brasil, 2012). Em seu texto original, tem-se que:

O total de vagas reservadas às cotas será subdividido — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas baseado no último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com o Governo Federal brasileiro (2012) a Lei é aplicada progressivamente, durante um período de 10 (dez) anos, com início em 29 de agosto de 2012, quando de sua sanção. Uma vez terminados os dez anos iniciais, avaliam-se os resultados. A este respeito, é importante destacar que “a política de ações afirmativas é sempre feita de forma temporária” pois seu objetivo “é corrigir uma desigualdade, uma distorção” (Brasil, 2012).

Entretanto, diante das políticas e ações afirmativas apresentadas e discutidas neste estudo, como a Lei de Cotas, os dados “do perfil socioeconômico do estudante de graduação mostram que, ao contrário, o campus é um espelho que distorce a imagem da sociedade ou, dito de outra forma, o campus, como um agente social ativo, aguça as distorções existentes na sociedade” (Ristoff, 2014, p.731).

Isto porque, os cursos de Medicina veterinária, Medicina, Odontologia, Psicologia e Direito “têm percentuais de brancos acima dos 48% que os brancos representam na sociedade brasileira”. [...] O campus brasileiro como um todo ainda está longe de refletir a nova realidade populacional revelada pelo último Censo do IBGE, na qual, pela primeira vez, pretos e pardos formam o grupo majoritário da população brasileira, com 51%, contra 48% de brancos” (Ristoff, 2014, p.742).

Apesar disso, a análise realizada por Ristoff (2014) em que são verificadas distorções entre os números de vagas, tipos de cursos e sua ocupação, e quanto à etnia, demonstra que:

- a) mesmo com as distorções observáveis ao final do terceiro ciclo do Enade, quando são comparados os três primeiros ciclos do Enade, é inegável a tendência de mudanças no tocante à presença de brancos nos cursos de graduação;
- b) Embora muito lentamente, o curso de Medicina torna-se a cada edição menos branco, auxiliado em grande parte pelo Prouni e pelo Fies, nas IES privadas, e pela Lei das Cotas, nas Instituições Federais. O que se observa na Medicina com relação à presença de estudantes brancos pode ser observado de forma muito mais acentuada em todos os cursos de graduação. No curso de Psicologia, por exemplo, o percentual de brancos diminui 7% somente no último ciclo, passando de 73% para 66%. Esta tem sido a tendência predominante e pode ser melhor observada se analisarmos os dados a partir da presença de pretos e pardos no campus.
- c) Como os pretos representam 8% na sociedade brasileira, constata-se que três dos cursos selecionados (História, Música e Pedagogia) têm percentuais de pretos superiores aos da sociedade. Os cursos mais competitivos, por sua vez, tendem a ter percentuais menores de pretos.

O autor conclui que “a criação de novas universidades e novos campi das universidades federais, a política de interiorização e a criação dos Institutos Federais de Educação, [...] começam a alterar o perfil socioeconômico do estudante de graduação do campus brasileiro”. Detalha seus achados e impressões, a partir das seguintes informações:

[...] (1) Os Institutos Federais (IFs) superam em muito as Universidades no ritmo de implementação da Lei e (2) as universidades novas superam em muito as mais antigas. Os dados mostram, por exemplo, que 83% dos

institutos já no primeiro ano de vigência passaram a cumprir a meta prevista para 2016 contra apenas 34% das universidades. Entre as Universidades, universidades novas como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade Federal do Recôncavo Bahiano (UFRB), a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e várias outras já cumprem ou estão prestes a cumprir a meta de 2016, indicando que estas instituições, a exemplo dos Institutos Federais, já nasceram com mais cara de povo, ou seja, com uma identidade mais próxima da sociedade brasileira como um todo (Ristoff 2014, p. 744).

Isto ocorre porque há diferenças de percentuais de implementação das cotas, apesar “da crescente profusão das ações afirmativas”. Heringer e Ferreira (2012) afirmam que, “dentre as duzentas e vinte e quatro instituições públicas de ensino superior, oitenta e duas promovem algum tipo de ação afirmativa. Via de regra, as universidades têm adotado majoritariamente o sistema de cotas, com uma significativa variação dos percentuais”.

Heringer e Ferreira (2012) corroboram a análise das ações afirmativas, conforme observam aspectos diferenciados no aumento do acesso de jovens ao ensino superior, sobre o que refletem que há:

em primeiro lugar uma variação positiva no número de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior, saltando de 22,6% para 35,9% em cinco anos. Se observarmos os estudantes brancos, identificamos um crescimento de 34,1% para 51,6%. Para os alunos pretos e pardos, a proporção de estudantes de 18 a 24 anos no ensino superior passou de 8,1% em 2000 para 19% em 2005. Estas informações demonstram que houve efeitos diferenciados voltados para a inclusão de estudantes pretos e pardos no ensino superior, ao menos se tomamos como referência esta faixa etária (18 a 24 anos). Em números absolutos, este crescimento percentual significou um acréscimo de cerca de 430 mil estudantes pretos e pardos de 18 a 24 anos no ensino superior em cinco anos (Heringer & Ferreira, 2012,p.17).

Outras análises da expansão do ensino superior brasileiro corroboram a existência de contradições e paradoxos nos mecanismos de sua estruturação. Para Santos e Cabral Neto (2010) trata-se de:

um processo de democratização às avessas do ensino superior [...] caracterizando assim a prevalência de estratégias de mercadorização e mercantilização na ampliação desse nível educacional. Essa dinâmica configura uma situação de crescente fragilização da esfera pública como espaço importante de democratização do acesso ao ensino superior (Santos & Cabral Neto, 2010, pp.17-18).

Em resumo, pressionadas pelo rótulo de “ineficientes”, que lhes era imputado consciente e deliberadamente pelo governo e mídia, as IES públicas incrementaram, como nunca, iniciativas para captação de recursos junto a “clientes” e empresas, por meio da venda de “serviços educacionais” que não pararam de crescer até os dias atuais” (Mancebo, Silva Júnior, & Oliveira, 2008, p.10). Os autores se referem ao modelo gerencial que apresenta por referência básica o atendimento à lógica empresarial e ao mercado competitivo, adotando concepções instrumentais/funcionais da autonomia ou heteronomia e de participação.

Mancebo (2009), discute que a reforma do Estado levada a cabo pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, conduziu a educação superior brasileira a um modelo gerencial. Vai mais longe e afirma que o quadro que se apresenta no governo de Luiz Inácio Lula da Silva é de “continuidade quanto ao essencial das políticas implementadas no governo anterior”. A matriz gerencial não foi rompida, afirma Mancebo (2009, p.18).

No tocante à dimensão de expansão, Lima, Azevedo e Catani (2008, p.7) chamam a atenção para a importância conferida à chamada “garantia de qualidade” e para a influência do modelo de Bolonha na formulação do Projeto da Universidade Nova e para o REUNI. Neste sentido, denunciam que:

atribui-se um grande protagonismo às questões relativas à “garantia de qualidade”. Analisam-se, igualmente, as recentes transformações na educação superior no Brasil, em que o projeto da chamada “Universidade Nova” e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) constituem-se nas manifestações mais claras do reordenamento desse nível de ensino (seguindo os parâmetros de Bolonha), que já experimentara grandes transformações nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e teve prosseguimento nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 0 2007), embora com distintos matizes (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p.7).

Considero importante ressaltar que, ao denunciar as sombras dos modelos pré-fabricados sobre ações, como o Projeto Universidade Nova e REUNI, não pretendo entrar no mérito de que tais modelos podem até ser adequados aos *loci* para os quais foram elaborados, mas, seguramente, não dão conta de abarcar as necessidades da universidade brasileira tampouco de sua sociedade, que tem sua própria complexidade e, com base nesta, suas demandas.

Com isto, verifica-se a importância do papel dos órgãos competentes, de construir seu próprio modelo de universidade, com excelência na pesquisa e no fazer científico de alto nível, de acordo com o padrão mundial, mas sem perder de vista o propósito de uma universidade que, ao mesmo tempo, “promova a inclusão social, que considere a educação como um bem público, que permita a mobilidade acadêmica de professores e discentes e que a internacionalização da educação superior tenha a marca da solidariedade ” (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p. 29).

Assim, na direção da privatização do ensino superior brasileiro, destaca-se o Programa Universidade para Todos – o Prouni, e seu papel na ES do Brasil. A esse respeito, salienta-se que:

- O Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. O Programa possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, que possibilita ao bolsista parcial financiar parte da mensalidade não coberta pela bolsa do programa (Brasil, 2018, documento não paginado).

Entretanto, o estudo de Catani, Hey e Gilioli (2006, p.126) sobre a permanência afirma que essa “política pública de acesso à educação superior pouco tem se preocupado com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas”.

A esse respeito, Governo federal brasileiro (2018) relata que:

O Prouni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais. O Programa Universidade para Todos, somado ao Fies, ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior (Brasil, 2018, documento não paginado).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2016) apresenta uma sinopse estatística da educação superior brasileira. No que se refere ao período de 2016, o censo das Instituições de Educação Superior aponta para sobreposição das instituições privadas, conforme a tabela 1, a seguir

Tabela 1 - Censo das instituições de ensino superior no Brasil - número de cursos ofertados

Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2016															
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	2.407	864	1.543	197	86	111	166	65	101	2.004	683	1.321	40	30	10
Pública	296	98	198	108	48	60	10	2	8	138	18	120	40	30	10
Federal	107	64	43	63	31	32	.	.	.	4	3	1	40	30	10
Estadual	123	33	90	39	17	22	1	1	.	83	15	68	.	.	.
Municipal	66	1	65	6	.	6	9	1	8	51	.	51	.	.	.
Privada	2.111	766	1.345	89	38	51	156	63	93	1.866	665	1.201	.	.	.

Fonte: (INEP, 2016)

Cabral Neto e Rebelo (2010, p.25) refletem este acesso à educação, como Projeto de Modernidade, que configura a relação entre o público e o privado. Segundo os autores, com base em Montañó (2003):

nessa nova dinâmica, se estabelece um processo de mercantilização dos direitos sociais, em que a esfera pública se forja como privada em várias áreas do Estado, e por sua vez, o setor privado ganha ares de público quando assume para si os direitos (mercantilizados) como se fossem uma democracia do mercado (Cabral Neto & Rebelo, 2010, p.25).

A partir disso, ocorre uma elevação das disparidades, dadas as desigualdades socioeconômicas. Nesse sentido, Cabral Neto e Rebelo (2010) denunciam as dificuldades de acesso ao ensino superior por parte dos grupos socialmente vulneráveis no Brasil e que aqueles que conseguem chegar ao ensino superior o fazem mais em escolas superiores privadas que em universidades públicas.

Catani, Hey e Gilioli (2006, p.126) corroboram essa análise, por meio de suas reflexões sobre as distorções que sofreram o Prouni, em suas diretrizes, desde sua concepção até a entrega final do Programa. Neste sentido, denunciam que:

A Reforma Universitária do governo Lula envolve uma série de discussões e propostas, sendo o [...] (Prouni) anunciado como carro-chefe na democratização da educação superior brasileira. No entanto, desde o anúncio de que o Projeto de Lei seria encaminhado ao Parlamento (13.05.2004) até a versão definitiva da Lei nº 11.096 (13.01.2005), o Programa sofreu diversas alterações, influenciadas pelas IES particulares e beneficentes. Assim, o parco teor cidadão do Prouni, manifesto quando do lançamento da proposta, foi ainda mais tolhido, pois os benefícios e sua amplitude se reduziram (Catani, Hey & Gilioli, 2006, p.126).

Catani, Hey e Gilioli, (2006, p.126) explicam a lógica do Prouni implantado, como a promoção do acesso a uma educação superior barata para o governo numa relação que busca um equilíbrio para, ao mesmo tempo, causar um impacto para com a população, agradar o empresariado e regular as contas do Estado. E com isto, ainda, cumprir “a meta do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) de aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2010. Acrescente-se a isto, “o aumento da demanda por acesso à educação superior, valendo-se da alta ociosidade do ensino superior privado (35% das vagas em 2002, 42% em 2003 e 49,5% em 2004)”.

Com isto, “o PNE ratifica que as transferências de recursos públicos para o setor privado não são medidas transitórias, mas uma política de Estado” Minto (2018, p. 14). A esse respeito, Ângelo Vanhoni, deputado do (PT-PR) e relator do PNE aprovado pelo Congresso, declarou: “Essa política de financiamento [PROUNI e FIES] foi acertada e no total estamos falando de *apenas R\$13 bilhões por ano*” (Minto, 2018,p. 14).

A dinâmica (privatista) da expansão do ensino superior por meio da cooperação com a iniciativa privada é histórica no Brasil. Castro (2015) comenta que os norte-americanos protagonizaram a reforma de 1968, na qual eles criaram a organização departamental e uma pós-graduação voltada para a pesquisa. Ressalta a relevante expansão das matrículas de graduação, mas denuncia uma participação da iniciativa privada muito mais significativa que a das instituições públicas (Castro, 2015, p.127).

As críticas quanto à expansão do setor privado de ensino superior ocorrem na direção do foco das reformas do ensino superior. Neste sentido, Afantes (2000, p.12) diz que “o sistema de educação superior brasileiro está fragmentado, banalizou-se o conceito de universidade e expandiram-se as instituições privadas com critérios frouxos de regulação e supervisão”.

Na outra ponta, no tocante à importância do projeto de uma universidade pública ideal, Frigotto (2006) ressalta que:

o projeto de universidade pública como uma instituição do Estado brasileiro aberta a uma massa ampla de jovens, à produção de pesquisa básica, à produção e apropriação de tecnologia e do pensamento crítico nos planos econômico, político, cultural e educacional é a mediação estratégica *sine qua non* do projeto de desenvolvimento de marca original e contra hegemônico (Frigotto, 2006, p.19).

O autor reflete esta condição, considerando “a postergação alongada de construção de um país com projetos de desenvolvimento e de construção de universidades que permitam fazer as reformas estruturais recorrentemente postergadas pela classe dominante” (Frigotto, 2006, p.19).

Sobre a denúncia-se de que as ações do Governo Federal brasileiro (2004) “ferem a autonomia universitária, desrespeitando o artigo 207 da Constituição Federal”, Afantes (2000) revela que isso pode ser verificado por meio de Leis, Projetos de Leis, Medidas Provisórias e Relatórios que efetivaram danos, tais como:

legalização das fundações privadas nas universidades, através da sua regulamentação (Decreto N° 5.205/2004; estímulo à ampliação das parcerias e convênios com as instituições privadas; as parcerias público privado que permitem a destinação de verbas públicas para a iniciativa privada e desta para o setor público; o projeto de Lei de Inovação Tecnológica, que repassa a responsabilidade de produção do conhecimento para o setor privado; O Programa Universidade para Todos [Pro-Uni] (MP N° 213), que regulamenta a compra das vagas ociosas nas universidades particulares, destinando desta forma verba pública para salvar os empresários do setor; O Projeto da Emenda Constitucional (PEC 217) que prevê a cobrança de impostos a ex-alunos de universidades públicas; O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior [SINAES] Lei N° 10.861 de 14 de abril de 2004), que pouco difere do antigo “Provão”, mantendo a utilização de critérios burocráticos e o ranqueamento dos cursos (Afantes, 2000, p.13).

No tocante ao papel do Estado brasileiro, o Ministério da Educação e Cultura [MEC] afirma que “há uma grande ociosidade” quanto ao número de vagas ofertadas em 2017 para os cursos de graduação. “De acordo com o censo, 8.033.574 alunos estão matriculados no ensino superior. O número supera a estatística de 2014 em 2,5%, quando havia 7.839.765 matriculados. São ofertados 33 mil cursos de graduação em 2.364 instituições de ensino superior”. Neste sentido, o MEC diz que:

um dado preocupante mostra uma grande ociosidade no sistema. O Censo aponta que das 6,1 milhões de novas vagas em instituições públicas e privadas de ensino superior, somente 42,1% estão preenchidas e 13,5% das vagas remanescentes foram ocupadas. “A falta de interesse em ocupar as vagas amplamente oferecidas, tanto na rede pública quanto na particular, deve-se ao fato de o jovem não identificar, na sua vontade, uma perspectiva desse ou aquele curso. É preciso haver uma conexão entre a educação básica e a de nível médio para ampliar as oportunidades de acesso à educação superior”, defende a presidente do Inep, Maria Inês Fini. “As vagas remanescentes indicam pouca eficiência do sistema. A reforma do ensino médio vai dar a esses jovens a

oportunidade de vivenciar algumas trajetórias acadêmicas mais associadas a cursos e carreiras no ensino superior (MEC, 2016, documento não paginado).

Segundo o órgão estatal, tal ociosidade decorre da relação entre o número de vagas ofertadas e a evasão escolar. Curiosamente, é de conhecimento tácito a grande demanda por vagas por parte da população que, ao tentar o acesso ao ensino superior, encontra dificuldades. Por um lado, devido a que o próprio Estado não provê um Ensino Básico (fundamental e médio) de alto teor de conteúdo e metodologias aprazíveis para o desenvolvimento pleno desses alunos, seja da perspectiva cognitiva, social ou emocional. Por outro, exige os mesmos conhecimentos e habilidades não desenvolvidos com os alunos, como único meio de acesso à universidade de qualidade. Com isto, verifica-se uma falta de rigor no sistema de avaliação.

Destaque-se que o Estado, por um lado, se isenta da responsabilidade, uma vez que, a priori, está a oferecer as vagas e que os potenciais alunos são os culpados pela sua evasão, e por outro, não esclarece que tipo de avaliação formal o conduz a essas conclusões tão taxativas sobre a responsabilização transferida para a população estudantil de seu fracasso e evasão.

Dito isto, verifica-se que as características desse tipo de análise derivam do papel do Estado na década de 1980. Trata-se de uma lógica gerencial importada do sistema de gestão empresarial para as instituições públicas, na qual somente importam os resultados ou produtos.

Segundo a avaliação da execução do Plano Nacional de Educação [PNE] pelo Governo Federal, no tocante a número de vagas, deficiências nacionais e metas do Plano, tem-se a seguinte síntese:

Embora as políticas recentes tenham contribuído para o incremento na oferta de vagas e, mais recentemente, para o aumento de matrículas no setor público, um problema permanece latente: a ociosidade. Ao mesmo tempo em que aumenta o número de alunos matriculados, também cresce a ociosidade nas IES: conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2008 houve o ingresso de 1.505.819 novos estudantes nos cursos presenciais, ao mesmo tempo em que 1.479.318 vagas não foram ocupadas. Ou seja, a ociosidade total é de 50,4%, sendo em torno de 54,6% do total de vagas ofertadas pelo setor privado (Brasil, 2012, p.7).

Pode-se observar a ociosidade em um decurso de prazo maior, por meio dos números da oferta pública e privada na tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Número de vagas, ingressos e ociosidade – setores público e privado

Ano	Vagas oferecidas		Ingressos		Ociosidade	
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas
1996	183.513	450.723	166.494	347.348	17.019	103.375
2001	256.498	1.151.994	244.621	792.069	11.877	359.925
2004	308.492	2.011.929	287.242	1.015.868	21.250	996.061
2007	329.260	2.494.682	298.491	1.183.464	30.769	1.311.218
2008	344.038	2.641.099	307.313	1.198.506	36.725	1.442.593

Fonte: INEP (2009)

Em apenas duas análises feitas com os mesmos números do quadro acima, verificam-se questões que apontam para direções distintas e revelam conclusões, no mínimo, contraditórias entre o Estado e a academia. Um focaliza os resultados e conclui “apenas” a ociosidade das vagas, a fim de legitimar o cumprimento de seu papel como provedor. Já para Barbalho e Castro (2012, pp.284-285), ao analisar essa mesma provisão no período 1995-2006, porém focalizando nos processos que conduzem a esses resultados, concluem que esses números representam:

o sucateamento do ensino público, decorrente da redução de recursos orçamentários para a educação e da sujeição do ensino aos ditames do mercado, resultantes, primordialmente, dos direcionamentos advindos de organismos externos de financiamento e cooperação. [...] a expansão do ensino superior brasileiro se dá pela mercantilização do ensino, caracterizando um processo de democratização invertida, visto que ocorre com poucos investimentos públicos, abrindo espaços privilegiados para a incursão do setor privado nesse campo, o qual tem obtido alta lucratividade (Barbalho & Castro, 2012, pp.284-285).

Ainda conforme a tabela 2, o censo das IES demonstra outra particularidade, a da expansão do ensino superior, que segundo o Inep (2016) retrata a diversificação de IES e do sistema de ensino pela EaD. A previsão dessa diversificação no PNE para o período de 2011-2020 inclui “as tendências de internacionalização da educação e de diversificação institucionais” (Brasil, 2012, p.8). Na análise dessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação - CNE (2012) ressalta que:

Cabe destacar que tanto a ociosidade quanto o fenômeno da evasão, que causam o baixo índice de conclusões na educação superior, têm sido pouco estudados pelos pesquisadores, ao contrário da educação básica, que tomou o foco da política educacional nas últimas duas décadas. Desse modo, os fatores que têm contribuído para a ociosidade das vagas e para a evasão – tais como a insuficiência de recursos financeiros para pagar mensalidades e a recente diversificação e qualidade do sistema (que pode estar provocando a “migração” de estudantes de uma instituição para outra, ou de cursos presenciais para cursos a distância) – ainda são pouco compreendidos (CNE, 2012, p.21).

A análise de Barbalho e Castro (2012, p. 279) mostra que essa diversificação para o atendimento dos cursos sequenciais previstos no “princípio da flexibilidade e da diversificação que orienta a Lei nº 9.394/96” promove a dinâmica comentada pelo CNE. Isto porque, segundo Cunha (2004), “são as instituições privadas de mais baixo nível [...] as que demonstram preferência por esse tipo de curso. Os candidatos que não conseguem ingressar nos cursos de graduação são chamados aos sequenciais” (Cunha, 2004, p.805). Para Barbalho e Castro:

essa lógica de atuação, respaldada por uma legislação permissiva e, por tanto, flexível, pressupõe o acúmulo de créditos a serem usados a *posteriori*, o preenchimento de vagas ociosas e o consequente aumento da receita, conduta que confirma a disposição em atender às exigências do mercado (Barbalho & Castro, 2012, p.279).

As diversificações de IES são contextualizadas com a sociedade do século XXI, conforme a análise de realizadores de políticas educacionais, exigindo-se múltiplos formatos. Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação [CNE] acrescenta que:

Associado a esses conceitos está o sentido de cooperação e solidariedade na relação específica entre organizações e que, fortemente agregadas, fomentam o empreendedorismo, a inovação e a sustentabilidade em forma de arranjos que recebem incentivos de toda a ordem. A adjetivação desses arranjos como arranjos produtivos faz jus ao espírito pragmático da velocidade, fragmentação e amplitude que caracterizam a economia globalizada. Como desenvolver equilibradamente essa união de formas diferenciadas que compõem a sociedade e como, de modo justo e responsável, proceder à distribuição de estímulos e benefícios, eis o quadro geral das questões que são postas como desafio (CNE, 2012, p.139).

Para Barbalho e Castro (2012, p.276) trata-se da diversidade do sistema nacional de educação “que ocorre pela identificação de diferentes tipos de instituição [...] a diversidade estrutural, que ocorre a partir das divergências institucionais como a fundação legal e as dessemelhanças internas no arcabouço de poder institucional, e a diversidade programática. ”

O conjunto formado pelas ideias até aqui apresentadas requer uma avaliação da diversificação, uma vez que “a qualidade da formação oferecida no sistema é extremamente heterogênea e, na média, certamente muito deficiente” Barbalho e Castro (2012, p.277) a partir de Duhnam (1993).

Neste sentido, a fim de corroborar o dito acerca da deficiência da educação superior brasileira, busco respaldo nas ideias de Dias Sobrinho (2014) sobre o real papel da universidade como parâmetro para uma educação superior orientada à formação, ao conhecimento, ao conjunto ciência-tecnologia-inovação e ao desenvolvimento. Para o autor, a instituição universidade tem uma responsabilidade diante dos “novos contextos da economia global” e, por conseguinte, das “novas demandas sociais” para uma formação e aquisição de conhecimentos compatíveis com essa nova realidade. Nesse sentido:

[...] a universidade é parte importante dos projetos de construção de sociedades democráticas e [...] os conhecimentos estão na base do desenvolvimento tanto da perspectiva econômica e economicista como de uma visão social e pública. [...]Todo este universo é entendido como parte do patrimônio comum da sociedade. Portanto, seu referente não pode ser unicamente o mercado (Dias Sobrinho, 2014, p. 13).

Dias sobrinho (2014) chama a atenção, ainda, para a importância de se manter “ a formação humana e o complexo do conhecimento (ciência, tecnologia e inovação) voltados para valores sociais e públicos”. Para ele, conhecimento e inovação não devem alijar-se de “uma formação integral das pessoas e dos processos de elevação moral e cultural da humanidade”, pois “têm uma importante dimensão educativa, cultural e política”, que vai muito além dos interesses econômicos. Por fim, no que diz respeito às minhas reflexões sobre as ideias de Dias Sobrinho, destaco “que a universidade tem a responsabilidade, por seu compromisso público, de fomentar a integração das sinergias sociais que potencializam o desenvolvimento humano em sua plenitude: igualitário, sustentável, integral e ético” (Dias Sobrinho, 2014, p. 17).

Diante dos valores sociais e públicos apontados por Dias Sobrinho (2014), situa-se a dimensão da qualidade do ensino. Moraes e Kalnin (2018, p.535) refletem a perspectiva da qualidade com base nas ideias de Harvey e Newton (2004) que “argumentam que o objetivo principal da qualidade é o aprendizado dos diversos sujeitos junto das transformações que ocorrem no ambiente educacional”, ressaltando, segundo “ a taxonomia clássica do[...] trabalho de Harvey e Green (1993), que:

a “qualidade” encontra-se como um conceito filosófico, relacionado tanto aos usuários do termo em suas aplicações pragmáticas, quanto ao ideal social de excelência proposto ao conceito, o qual permite comparações entre resultados para a transformação dos processos educacionais (Moraes & Kalnin, 2018, p.535).

Com isto, estes últimos autores sintetizam os cinco grupos principais estabelecidos por Harvey e Green, “que circunscrevem o termo, possibilitando a sua exploração por múltiplas dimensões, as quais são atualizadas, posteriormente, nos trabalhos de Harvey e Newton (2004) e Harvey (2006), conforme o quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Classificação de qualidade por Harvey e Green

Grupo	Definição
Excepcional	Uma definição tradicional ligada a ideia de “excelência”, normalmente operacionalizada com altos padrões de realização. A qualidade é alcançada caso os padrões sejam superados.
Perfeição ou Consistência	Possui pouco foco no processo e estabelece especificações, as quais se deseja alcançar. A qualidade pode ser resumida às ideais de “zero defeito” e “fazer certo na primeira vez”.
Propósito	Julga a qualidade em termos de extensão da qual o produto ou serviço atende ao que foi estabelecido. O propósito pode ser delineado pelo consumidor ou, na área de educação pela instituição de ensino, para refletir sua missão institucional ou o objetivo de seus cursos.
Custo-benefício	Avalia a qualidade em termos de retorno do investimento ou a gastos. No cerne desta abordagem, aplicada à educação, está a noção de <i>accountability</i> . Dos serviços públicos, incluindo a educação, espera-se que sejam transparentes para os fundadores. De modo crescente, estudantes também estão considerando seu próprio investimento na educação superior a partir de termos relacionados ao custo e benefício.
Transformação	Trabalha com a qualidade como um processo de mudança que, na educação superior, trata os estudantes a partir de sua experiência de aprendizado. Educação não é um serviço para clientes, mas um processo constante de transformações para o participante. Isto leva a duas noções de qualidade de transformação na educação: prioridade ao sujeito e empoderamento do mesmo.

Fonte: Adaptado de Moraes e Kalnin (2018, p.535) com base em Harvey e Green (1993) [Tradução livre].

A respeito de tais considerações, os autores sugerem que:

a qualidade deve relacionar-se com o aperfeiçoamento por parte das próprias instituições e seus sujeitos, propondo um modelo de qualidade focado na autorregulação e na promoção de um diálogo harmônico entre avaliação, regulação e instituição, a fim de sobressair uma relação “de baixo para cima” que permita mudanças democráticas e participativas para a melhoria de processos e produtos institucionais (Moraes & Kalnin, 2018, p.535).

O PNE (2014) chama a atenção para a necessidade de aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) bem como para o fortalecimento dos processos e instrumentos apresentados em seu conjunto de metas para a educação superior. A este respeito, apontam para a necessidade de:

[...] aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão (Estratégia 13.1); induzir processo contínuo de auto avaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente (PNE, 2014, p. 44).

Diante da complexidade que se delineia no sistema educacional superior brasileiro, reflete-se, aqui, como ocorre a formulação dessa política educacional, a partir das considerações de Wanderley (1998) sobre o modo como se organiza este sistema, tendo em vista suas variações temporais e espaciais. Neste sentido, este último autor avalia que:

a história da criação das universidades brasileiras, apesar de nova se comparada à de suas congêneres em outros países, possui uma tradição e seguiu uma normatividade que variou no tempo e espaço segundo condicionantes político-educacionais, que derivaram das orientações dos governos em cada conjuntura, dos modos de pensar e agir dos órgãos responsáveis pela educação e das opções dos atores da sociedade civil, individuais e coletivos, diretamente interessados (Wanderley, 1998, p.86).

No que se refere à existência de uma legislação do ensino superior para reger a educação brasileira, vários outros pesquisadores tecem suas críticas. A este respeito, Lima, Azevedo & Catani (2008, p.21) comentam que:

No Brasil não existe, atualmente, uma norma legal de ensino superior consolidada. O que há, após o descarte das normativas que balizaram as políticas educativas e universitárias durante o regime militar, é um conjunto de leis (entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), medidas provisórias e resoluções ministeriais e do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, pouco a pouco, vem delineando o modelo universitário. Nos anos 1990, a reforma do sistema de educação superior no Brasil ocorreu em paralelo com a Reforma do Estado, priorizando o livre jogo do mercado (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p.21).

Relativamente à privatização, tomo as ideias de Minto (2018) para refletir sobre a crítica da expansão que ora se constitui. Neste sentido, o autor vislumbra “dois processos que caracterizam a reestruturação capitalista”. Por um lado, “a concentração das atividades em grandes grupos empresariais - que, entre outras coisas, compram as IES menores”. Por outro, aponta para os interesses puramente lucrativos, ao denunciar a “diversificação das atividades, atrelando-se ao capital financeiro internacional e tendo nas atividades de ensino

(e, cada vez mais, na pesquisa) apenas *meios* para realização de lucros”. Diante disso, é improvável “que o PNE contribuirá para modificar a educação superior que temos hoje: multifacetada, fragmentada, destituída de uma organização sistêmica e amplamente privatizada”.

Na mesma direção, Almeida Filho (2016, p.13) denuncia a prevalência dos aspectos econômicos que impulsionam a educação superior como negócio e mercadoria “frente a vetores de organização do sistema produtivo em bases tecnológicas”. O autor chama a atenção para o “crescente interesse do capital financeiro em investir em fusões e aquisições de empresas educacionais que tratam o ensino superior como *commodity*, nos termos de acordos internacionais de livre-comércio”.

Neste amplo debate de promoção, sobretudo da “melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica” (CNE, 2012, p.17) foi elaborada e implementada a política pública de internacionalização da educação superior brasileira, Ciência sem Fronteiras, no âmbito desse amplo sistema avaliativo, o qual retrata a realidade educacional brasileira como um conjunto de indicadores, quais sejam as 20 (vinte) metas do PNE (2011-2020) como já afirmado.

A partir disso, problematiza-se a discussão da qualidade do ensino, das lógicas distintas entre o público e o privado, em que o último confere ao discente o status de consumidor de serviços educacionais. E é nestes moldes de democratização do ensino superior brasileiro que emerge o Programa CsF, como estratégia de internacionalização, no intento de responder a alguns dilemas e deficiências na qualidade do ensino superior do país.

Neste sentido, Almeida Filho (2016, p.13) ressalta o processo de internacionalização como parte dos “dilemas políticos e institucionais”, o que poderá “nos ajudar na busca de uma melhor compreensão crítica do papel social-histórico da universidade contemporânea”. Nesta direção, no que diz respeito ao viés das propostas educativas, Romão (2011, p.61) chama a atenção de pesquisadores da educação e dos *policy makers*, para a análise da “progressiva extensão, e intensidade do fenômeno” de expansão do ensino superior privado, quanto a sua internacionalização” baseada no modelo dos “mantenedores privados nacionais”, que não sofrem intervenção do Estado nem no tocante à oferta de vagas nem para a regulação.

Feitas as considerações acima, ressalto que, do ponto de vista econômico, o Brasil faz parte do quadro de países emergentes, segundo os “Quatro principais Mercados Emergentes” *The Top Four Emerging Markets*: Arábia Saudita, Brasil, Vietnã e Turquia. (Choudaha & Kono, 2012), conforme quadro de indicadores dos mercados emergentes pelo *World Education Services* (2012) comentado pelos autores, conforme se vê, a seguir, na figura 3:

Figura 3 - Dados dos Indicadores Educacionais e Econômicos em Mercados emergentes

Selected Data on Economic and Education Indicators in Emerging Markets					
COUNTRY/INDICATOR	GDP PER CAPITA, PPP US\$ (2011)	UPPER SECONDARY GER* %	UPPER SECONDARY ENROLLMENT* IN MILLION	TERTIARY GER* %	TERTIARY ENROLLMENT* IN MILLION
Saudi Arabia	24,400	94.8	1.4	36.8	0.9
Brazil	11,700	92.9	9.3	35.1	6.6
Vietnam	3,400	65.4	3.6	22.3	2.0
Turkey	17,500	63.9	3.3	45.8	2.9

COUNTRY/INDICATOR	STUDENTS IN THE U.S.** (2010/11)	ACADEMIC LEVEL OF STUDENTS IN THE U.S.** % (2010/11)			INTERNET USERS*** IN MILLION (2012)
		UNDER-GRADUATE	GRADUATE	OTHER	
Saudi Arabia	22,700	48.2	20.3	29.8	11.4
Brazil	8,800	46.3	34.8	9.9	79.2
Vietnam	14,900	74.2	16.3	6.0	30.5
Turkey	12,000	29.0	52.8	8.4	35.0

Fonte: *World Education Services* (2012)

A esse respeito, já em 2012, Choudaha e Kono comentaram a perspectiva econômica do programa brasileiro de bolsas de mobilidade científica - Ciência sem Fronteiras, para o qual estimaram “que 50.000 estudantes brasileiros se matriculariam em instituições de ensino superior dos EUA em programas de curto prazo” (Choudaha & Kono, 2012, documento não paginado). Os autores previram números para o período (2012-2016).

Acrescente-se que Choudaha e de Wit (2014, p.31) apontam para o futuro da mobilidade internacional de estudantes com a gradual diversificação de serviços e competição por estudantes, envolvendo países como a China, Índia, Coréia do Sul, Cingapura, Malásia, África do Sul, Rússia e Brasil. Nessa direção, Morosini (2006, p.109) já evidenciara, que, “neste contexto de expansão de mercado transnacional, o Brasil tem potencialidades de constituir-se em um significativo consumidor de serviços de educação superior” (Morosini, 2011, p.99).

A partir disso, chamo a atenção para o uso inadequado dos termos “mercado” e “consumidor” utilizados pela autora para discutir Educação Superior e o papel do Brasil nesse contexto. Nesse cenário de internacionalização, isso emerge como estratégia do governo para responder os dilemas do ensino superior brasileiro, na contramão do que a academia solidária à sociedade brasileira, e sem compromissos com posturas governamentais partidárias, entende como educação de qualidade.

Chamo a atenção para o fato de que as ideias de Choudaha, Kono, de Wit e Morosini, neste tocante, apontam para uma perspectiva de internacionalização voltada para atender os interesses do mercado e com características de escola superior privada, no seu sentido mercadológico. Corroboram minhas verificações ao referirem-se ao Brasil como “mercado consumidor de educação superior internacional”, onde as nações hegemônicas encontram um excelente “cliente” para vender seus serviços sem levar em conta a qualidade, o contexto social da população e o tripé ensino, pesquisa e extensão, postura política educativa adotada nesta tese.

Nesse contexto, a estratégia de internacionalização proposta pela CAPES emerge com duas facetas: a primeira é a experiência das universidades brasileiras com o Programa Ciência sem Fronteiras; a segunda refere-se à experiência dos melhores cursos de pós-graduação do país na internacionalização (Ata da 66ª Reunião Ordinária, 2014, CAPES).

Outras importantes considerações da CAPES (2014) foram evidenciadas por Cruz (2016, p.94) que demonstrou preocupação com as prioridades e com o marco estabelecido pelo CsF, visto que “não contempla as áreas das Humanidades” (Ata da 151ª Reunião do CTC-ES, 2014).

Quanto ao modelo do CsF, diante do impacto no contexto das universidades brasileiras, a CAPES (2014) afirmou que, no futuro, “o modelo a ser estudado é o do Erasmus da União Europeia” (Ata da 141ª Reunião do CTC-ES, 2012). Diante “da trajetória do processo internacional da educação”, Morosini (2011, p.94) afirma que, na perspectiva da produção do conhecimento, “a internacionalização da educação superior pode ser analisada em diferentes planos [...], tais como o plano do sistema de educação superior e o plano da instituição universitária”. Os planos citados “estão interconectados porque as instituições estão alocadas em um país [...] que regula, avalia e supervisiona a educação superior”.

A esse respeito, chamo a atenção para a existência de um modelo de “Cooperação Internacional Tradicional – CIT, caracterizado por relações de competitividade entre as instituições de educação superior (IES) na captação de sujeitos e de consumidores”. Destaque-se que, nesse tipo de acordo, “a ênfase é posta nos contatos internacionais e nas atividades que fortalecem as IES, principalmente as de pesquisa e de pós-graduação” (Morosini, 2011, p.95) a partir das considerações de Broveto 1998.

Morosini (2006) com base na fala de De Witt (2005 ?) aponta para dois modelos institucionais: o modelo central de internacionalização da educação superior e o modelo periférico. Segundo os autores, o modelo central “é um processo que incorpora uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e organização da educação pós-secundária”. Já o modelo periférico se refere a “um processo que se caracteriza pela presença de atividades internacionais em alguns setores da IES” (Morosini, 2006, pp.96-97).

Lima e Maranhão (2009, p.589) comentam os fatores políticos e acadêmicos da internacionalização com base em Knight (2005) e afirmam as premissas estabelecidas dos pontos de vista institucional e universitário, ao dizerem que o “Reforço da instituição de educação” ocorre na ambiência dos países. Já no contexto institucional de cada ator educacional, a questão é a “Produção de conhecimento, elevação da qualidade, aperfeiçoamento dos professores e dos estudantes”.

Nesse sentido, Chaves e Castro (2016,) ao analisarem o CsF, apresentam ressalvas do referido programa no período de 2012-2014, quanto às áreas científicas prioritárias no âmbito do CsF:

Outra ressalva que deve ser feita ao Programa CsF é que, ao priorizar áreas das “Ciências Duras”, o governo brasileiro fez opção de desenvolvimento inserido na lógica do capital. Trata-se de estabelecer relações de competitividade em um contexto que a educação também é entendida e tratada enquanto mercadoria. Ao não contemplar a área de Ciências Humanas, das Ciências Sociais Aplicadas e das Linguagens e Comunicações, o governo fez uma opção política que privilegia a formação técnica e tecnológica necessária ao novo paradigma

técnico-científico e produtivo, com foco nas inovações em detrimento da formação humana e ética dos indivíduos (Chaves & Castro, 2016, p. 135).

Lima e Maranhão (2009, p.584) comentam que a limitação dos países semiperiféricos e periféricos economicamente, onde ocorre a internacionalização, majoritariamente, passiva, “os resultados tendem a responder mais a interesses comerciais do que culturais”. Nesse sentido, Porto e Régnier (2003, p. 6) discutem que “o acesso ao ensino em níveis mais elevados não é apenas uma exigência econômica, é também um indicador do grau de democracia e justiça social”. Quanto aos níveis de escolaridade e expansão do nível superior, o Brasil avança, ainda que a passos lentos, no contexto internacional com constrangimentos que “residem principalmente nos baixos níveis de escolaridade e de qualificação da mão-de-obra e nas limitações do sistema de inovação e desenvolvimento tecnológico, embora com a conquista de avanços setoriais muito importantes” (Porto & Régnier, 2003, p. 61).

Porto e Régnier (2003, p. 6) abordam as forças de expansão do ensino superior diante das “perspectivas dos sistemas produtivos e as aspirações culturais ou geracionais”. Para os autores, essas variáveis movem o rompimento com “padrões estabelecidos e consagrados. Nesse sentido, ressaltam que:

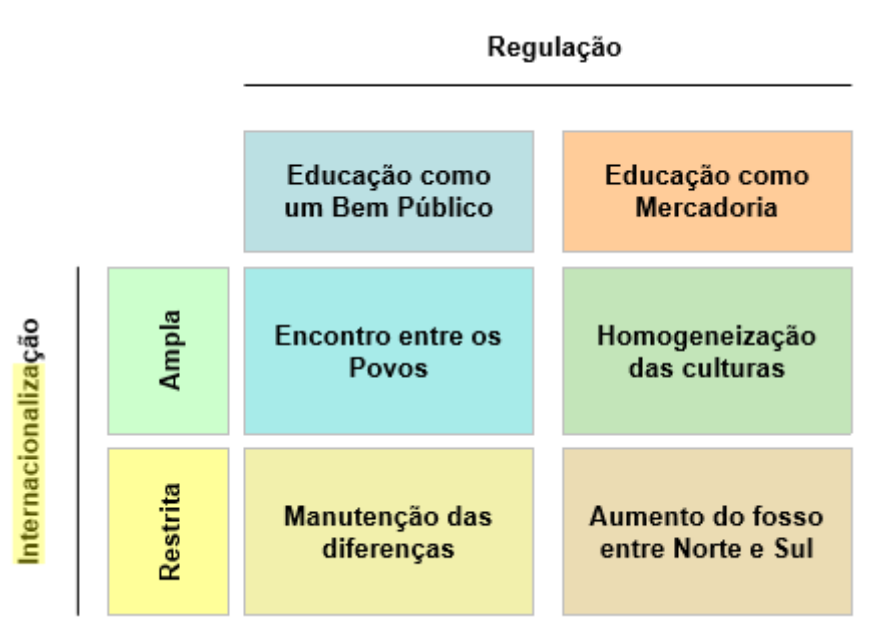
o sistema se move evidenciando tendências de rompimento com padrões estabelecidos e consagrados, porém não mais eficientes tanto na perspectiva dos sistemas produtivos quanto na perspectiva das aspirações culturais ou geracionais – as duas principais forças propulsoras da expansão do ensino superior. Do lado do mercado de trabalho, há as novas exigências de qualificação profissional (novos conteúdos, novas profissões, etc.), do lado das aspirações culturais há o fator do acesso ao ensino superior como elemento novo na cultura juvenil (primeiro nas classes médias mas que também opera em mimetismo sobre as camadas menos favorecidas) – o ensino superior passa a ser objeto de desejo (Porto & Régnier 2003, p. 66).

A partir disso, Porto e Régnier (2003, p.44) questionam “Qual será a natureza do processo de internacionalização e que conceito de regulação do ensino superior irá prevalecer?”

Para os autores, esta questão emerge de um cenário mundial de incertezas “que estão associadas à evolução das principais tendências e fatos que irão definir o futuro”. Esta questão é fundamental para a elaboração dos cenários, “ou como sendo a grande incerteza crítica em torno da qual as demais ficam subordinadas”.

No intento de responder a questão, Porto e Régnier (2003, p.44) sugerem “quatro possibilidades de respostas combinadas de forma lógica e que dão origem a quatro cenários, conforme o diagrama a seguir”.

Diagrama 1 - Quatro cenários para o ensino superior no mundo 2003-2025



Fonte: (Porto & Régner, 2003, p.44)

Nesse cenário, Porto e Régner (2003, p.45) enfatizam que a principal “ideia-força é a cooperação”. Nesta direção, o Plano Nacional de Educação [PNE] (2014) enfatiza a cooperação para promover o acesso, logo, a democratização do ensino superior. O PNE com base na cooperação estabelece metas para a próxima década. Isto implica em “assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País”. Nesse sentido, destacam que:

as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (Brasil, 2014, p.9).

Neste documento, o Governo Federal, ao estabelecer 20 (vinte) metas para a educação, afirma que responsabilidades estão definidas, porém “não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas”. Para o Governo Federal, “isso faz com que existam lacunas de articulação federativa que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil” (Brasil, 2014, p.8).

Quanto à abrangência dos acordos de cooperação de recursos financeiros para essa expansão, o discurso centra-se no fato de que:

A maior parte dos Estados-nação, limitados financeiramente para responder pela contínua expansão do sistema, realizam acordos de desempenho e cooperação com instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, definindo objetivos a serem cumpridos quanto ao perfil e características da população a ser atendida, mas

também ao tipo de intervenção a ser realizada junto a cada localidade ou comunidade. Com isso, as instituições de ensino superior tornam-se agentes relevantes na promoção do desenvolvimento tanto nacional quanto local (Porto & Réginiér, 2003, p.47).

A partir disso, faz-se necessário ressaltar que, apesar da importância do processo de internacionalização da educação superior e, por conseguinte, da criação de políticas públicas de internacionalização da magnitude do CsF, considera-se que igualmente importante é a avaliação das políticas de internacionalização, num intento de assegurar-se, dentre outras questões, a qualidade das políticas e o cuidado de levar-se em conta a responsabilidade social em sua elaboração, como forma de tentar-se garantir a participação e êxito dos grupos sociais menos favorecidos.

Desse modo, o delineamento deste capítulo conduz a uma discussão mais focada nos eixos indissociáveis da qualidade do ensino, provisão, avaliação, e sobretudo, na definição dos valores educacionais, conforme as implicações da instrumentalização em detrimento das humanidades, em que as implicações dessa instrumentalização forjam uma “formação” dissociada de valores fundamentais para a equidade e a ética. Com isto, espera-se que o conjunto de indicadores deste cenário educacional tenha corroborado as afirmações de formulação do CsF, sobre a “urgência” do currículo internacionalizado, diante do processo histórico educacional, do qual emergem as deficiências na área do conhecimento afirmadas pelo CsF, como fundamento da internacionalização da educação superior brasileira.

Nesta mesma perspectiva de internacionalização e analisado da perspectiva dos demais indicadores anunciados e delineados neste capítulo, quais sejam os indicadores de privatização, democratização e avaliação do ensino superior brasileiro, em 2019, o governo Bolsonaro apresentou uma minuta de Projeto de Lei para “Instituir o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras - FUTURE-SE”, de adesão não obrigatória pelas IES. Segundo este Governo, o Programa “tem como objetivo geral o fortalecimento da autonomia financeira, administrativa e gerencial das IFES”. Segundo a equipe de elaboração da política, a ideia do FUTURE-SE é promover “o desenvolvimento de ações acadêmicas em três eixos: 1- Gestão, Governança e Empreendedorismo; 2- Pesquisa e Inovação; 3- Internacionalização” (Dossiê do Programa Future-se, 2019, p.92).

Por razões ideologicamente controvertidas, elencadas a seguir, o Programa Future-se não teve a adesão de seu público alvo. À guisa de informação, cite-se o fato de que os potenciais beneficiários do Programa, as IES, não foram convidados ou sequer consultados para sua elaboração, o que causou controvérsias, com destaque para a emergência de outro grave problema, de ordem ideológica das universidades, que foi a negligência e exclusão das humanidades.

Ressalte-se que, apesar da falta de participação das universidades federais brasileiras na elaboração da primeira versão do Programa, bem como de sua não adesão ao mesmo, “o governo [...] publica uma nova versão do Future-se” no Diário Oficial da União em 03/01/2020 (Salles, 2020, p.5) o que ressalta o menosprezo desse Governo pelas IES, pelas Ciências Humanas e, mais ainda, pela massa crítica dessas instituições, seus anseios e necessidades.

Nesse sentido, a Universidade de Pelotas (2019) elaborou um documento em que denuncia que “Estranhamente, as Universidades Federais [...] não foram convidadas a apresentar considerações ou sugestões e somente conheceram, parte do plano, exatas 17 horas antes da divulgação para a mídia (Universidade de Pelotas, 2019 *apud* Dossiê Programa Future-se 2019, p.46).

Em outra instância, “o Ministério Público Federal ingressou com ação civil pública, postulando que a justiça determinasse uma nova consulta pública, haja vista a falta de ampla e prévia divulgação do documento convocatório da proposta do programa Future-se” (Palmeira Sobrinho, 2019, p.52).

Enquanto isso, o discurso do Governo Federal brasileiro reafirma que o FUTURE-SE nasce para “fortalecer a autonomia financeira das universidades e dos institutos federais, por meio de ações de governança, gestão, empreendedorismo, pesquisa, inovação e internacionalização do ensino superior” (Brasil, 2019, p.1). Acrescente-se que, em direção oposta àquela denunciada pela universidade brasileira, o Governo Federal afirma que “inúmeros especialistas foram consultados e puderam contribuir para o aperfeiçoamento do programa” (Brasil, 2019, p.1).

No que se refere aos eixos que compõem a perspectiva educacional do programa, a crítica das universidades brasileiras ecoou em uníssono. Neste sentido, destaco o Dossiê sobre o programa Future-se do Grupo de Pesquisa, Trabalho, Precarização e Resistências, Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades [CRH] da Universidade Federal da Bahia [UFBA] (2019). Trata-se de um documento de manifestação produzido em reunião na Universidade Federal do Espírito Santo, entre outras universidades, chamado a Carta de Vitória. O referido documento reafirma a universidade como “patrimônio do povo brasileiro”, dado seu caráter formativo e de produtora de conhecimento cultural e científico, contributos para o desenvolvimento humano e social. A esse respeito, a Carta de Vitória registra que:

O sistema de Universidades Federais é um patrimônio de nosso povo. Elas representam uma das apostas mais significativas da sociedade brasileira no conhecimento, na ciência, na formação de recursos humanos, no desenvolvimento social e tecnológico, na cultura e nas artes. A educação pública é, desse modo, uma recusa sistemática do atraso e da ignorância, uma opção atual e de longo prazo pela civilização. Assim, em primeiro lugar, todo debate sobre orçamento deve ter em conta metas pactuadas pela sociedade, tal como expressas no Plano Nacional de Educação - no caso, em especial, a Meta 12, que é a da expansão, com qualidade, da educação superior em nível de graduação, tendo entre seus objetivos a garantia de aumento expressivo das novas matrículas no segmento do ensino público (Universidade Federal do Espírito Santo, 2019 *apud* Dossiê do Programa Future-se, 2019, p.43).

Além do alerta sobre a dissolução do ensino público, o dossiê apresenta outras reflexões, tais como a falta de participação das reitorias das universidades brasileiras na elaboração do programa, a falta de aprofundamento das ideias, numa postura que evidencia os interesses políticos do atual governo e o papel do Ministério da Educação, envolto nesses interesses, de um lado, e a Universidade brasileira, constrangida, do outro.

Destaque-se o registro da Universidade Federal de Pelotas sobre possíveis motivos para a exclusão das IES na elaboração do Future-se. A este respeito, o documento insinua que “Não parece ter sido por acaso a

decisão de alijar os reitores e reitoras do processo de construção da proposta”, haja vista que o MEC não tem poupado críticas infundadas e preconceituosas sobre essa instituição. Neste sentido, o respectivo Ministério afirma que “as Universidades são locais de produção de balbúrdia, com má gestão e doutrinação ideológica”.

A esse respeito, a instituição universidade brasileira, bem como a sociedade reagem aos comentários e denunciam que, além de caluniosas, tais afirmações jamais poderiam legitimar tal atentado à democracia, haja vista que “os reitores e reitoras são os representantes legítimos das Universidades, escolhidos por suas comunidades.” Isto é suficiente para que esses servidores fossem os primeiros a serem convocados e ouvidos, para a formulação de uma política diretamente ligada a seu fazer institucional.

Acrescente-se a isso que, uma política dessa magnitude, com a abrangência de áreas do conhecimento que a universidade reúne, e com a complexidade de cada área envolvida, requer tempo hábil para discussões técnico-sócio-político-econômicas para sua formulação se ela se propuser a levar a cabo um processo socialmente justo e tecnicamente adequado, o que não parece ter sido a intenção do Governo proponente da política. “Ao contrário, o MEC propõe um período de consulta pública originalmente de apenas três semanas, depois aumentado para quatro semanas, que coincide com o período de férias letivas na maioria das Universidades Federais” (Universidade Federal de Pelotas, 2019 *apud* Dossiê Programa Future-se 2019, p.47).

Ainda sobre a falta de participação das universidades, o Fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais [FORIPES] diz ter acompanhado com preocupação o lançamento do FUTURE-SE no dia 17 de julho de 2019, em Brasília. A este respeito, o referido Fórum comentou que “o inteiro teor do material apresentado caracterizou-se por ser totalmente novo para as instituições federais, o que exige da nossa parte cuidadosa avaliação e mais tempo para que haja esclarecimentos e discussão junto a nossas comunidades” (FORIPES, 2019 *apud* Dossiê Programa Future-se, 2019, p.92).

Assim o dossiê retrata o posicionamento crítico das universidades brasileiras nos três escopos anunciados anteriormente, tanto em relação à adesão ao programa quanto à política de financiamento da iniciativa privada. Destaque-se que “o financiamento do ensino superior público é, acima de tudo, um dever do Estado, conforme determinado na Constituição Federal”.

Palmeira Sobrinho (2019) denuncia o Future-se como um “conjunto de estratégias para a privatização da educação superior no Brasil”. Para este autor, o programa trata da “mais nova investida da elite econômica brasileira contra a democratização do ensino superior” (Palmeira Sobrinho, 2019, pp.50-51).

Tal crítica de Palmeira Sobrinho (2019) aos indicadores estabelecidos pelo Future-se requer uma reflexão, haja vista que aparentavam um avanço do processo de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, tal como as metas estabelecidas pelo PNE (2014) citadas anteriormente, mas que para esse mesmo autor é, ao invés disso, um retrocesso da democratização. A este respeito, comenta que:

O Future-se, ao desprezar o PNE, além de aprofundar o projeto ultraliberal de destruição do Estado Social, desenhado pela Constituição Federal de 1988, tende a disseminar a política do ódio à diversidade, afetando

principalmente os direitos das mulheres, indígenas, negros, quilombolas, socialistas, comunistas, LGBTQT, lideranças ambientais, representantes de movimentos sociais, etc (Palmeira Sobrinho, 2019, p.64).

Este mesmo autor denuncia a urgência de uma reivindicação, por parte da sociedade, para o cumprimento do PNE, cujas diretrizes “apontam para a necessidade de expansão da educação de qualidade, pela gestão democrática, pela promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental e pela valorização dos profissionais da educação (Palmeira Sobrinho, 2019, p. 64). Na direção contrária, o governo Bolsonaro tem protagonizado escândalos seguidamente, o que tem causado preocupação no contexto da educação superior brasileira. Exemplo disto é o Future-se, “um programa imposto num contexto de chantagem e destruição da educação superior”.

O “ataque à educação” continua “com a tentativa de se retirar da universidade pública a função de autarquia”, o que acarreta perda de “conquistas da cidadania, tais como: a exigência do concurso público; a transparência das contas públicas; a valorização do docente; e a estabilidade dos servidores públicos em geral”.

Em meio a esse turbilhão de problemas causados pela falta de interesse do Governo Bolsonaro pela democratização da educação pública, gratuita e de qualidade e, ao contrário, numa proposição de mercadorização da educação superior no Brasil, a partir de iniciativas, dentre outras, como a política Future-se, Palmeira Sobrinho (2019, p.64) constata que:

A proposta neoliberal tenta, por meio do Future-se, ampliar a esfera do mercado sobre a educação superior. Essa tentativa de alargamento, a despeito de ser fundamentada no discurso da modernidade, é desprovida de um diagnóstico do modelo vigente, mas alimentada pela obstinação de privatização das universidades públicas. Se à partida o programa Future-se não pode promover a imediata privatização, ao menos ele está a lançar as bases profundas para que as instituições federais de ensino superior se tornem privatizáveis (Palmeira Sobrinho, p.64, 2019).

Diante deste retrocesso da educação brasileira, orquestrado pelo Governo Bolsonaro, vale ressaltar uma histórica falta de compromisso dos governantes para com a educação, bem como a inconstância das políticas educativas do país. A este respeito, Garcia e Nascimento (2012) ressaltam que:

a história da educação brasileira tem sido marcada pelo descompromisso do Estado com a educação de qualidade para todos, pela desigualdade entre regiões, sistemas e escolas, pela desarticulação entre os níveis de ensino, pela inconstância de políticas que mudam ao sabor dos governantes, pela falta de recursos, pela desvalorização do magistério, entre outros problemas que demandam negociações coletivas e incrementos nos investimentos (Garcia & Nascimento, 2012, p.118).

Em meio a isto, observa-se que a educação passa a ser engendrada e usada como meio para o delineamento de projetos políticos e econômicos que sirvam aos interesses do governo, em detrimento dos interesses filosóficos e sociais da educação. A exemplo disso, observa-se o cumprimento de uma agenda, tal como os ditames do Banco Mundial, sobre a qual Garcia e Nascimento (2012) discorrem que:

O Banco Mundial (1996) sugere que as instituições que alcançarem as metas educacionais propostas para o país recebam incentivos financeiros. Desse modo, as escolas devem se tornar empreendedoras e competir por fundos.

Para imprimir qualidade ao trabalho educativo, devem, ainda, buscar parcerias e empreender ações que se revertam nos recursos necessários ao seu trabalho. Isso desvirtua a função social da escola e diminui a responsabilidade do Estado com o financiamento de uma educação de qualidade para todos (Garcia & Nascimento, 2012, p.99).

Nessa direção, Salles (2020) reitera a rejeição, por parte das universidades brasileiras, do Programa Future-se (2019). O autor afirma as manifestações das IES e a postura do Governo Bolsonaro. Indaga “Até quando o governo federal há de ignorar a voz das universidades em cujo socorro afirma orientar-se? Afinal, as universidades federais rejeitaram o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se”. A este respeito, o mesmo autor critica a postura do Governo ao ignorar a rejeição da primeira versão do programa Future-se e relançar uma segunda versão do mesmo programa. Segundo este mesmo autor, apesar de algumas variações, “todas reiteram uma radical incompreensão da natureza da universidade pública e de seu papel em nosso país (Salles, 2020, p.4).

O mesmo autor continua a crítica a este Governo e denuncia que a “intervenção” no ensino superior brasileiro ocorre “quase como uma provocação”, com a redução da autonomia da instituição, num movimento contrário ao recomendado pela constituição brasileira, a qual confere autonomia às universidades e institui a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão para o ensino superior público. A este respeito, Salles (2020, p.5) traz um extrato do artigo 207, da Constituição Federal Brasileira, o qual registra que:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. [...] assim como a autonomia tem sua justificativa na natureza mesma da instituição, cuja maturidade deliberativa resulta do modo como produz e transmite conhecimento, além de relacioná-lo com o interesse da sociedade (Salles, 2020, p.4).

Este mesmo autor segue com sua crítica ao Future-se, o que faz pela sua ênfase ao empreendedorismo, delimitação de disciplinas, condicionamento da liberação de recursos, haja vista a complexidade das relações mais amplas para o ensino e a produção do conhecimento científico. Diante disso, denuncia:

temos um indicativo ainda mais grave de burla sorrateira à Constituição. Tal burla é evidente no empobrecimento dos eixos temáticos do Future-se. Além de estarem reduzidos a três — 1) pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; 2) empreendedorismo; 3) internacionalização —, há o agravante de se determinarem ora pela fonte de financiamento, ora pela descrição de ações pragmáticas, sem que estejam regidos pelo princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Em especial, é empobrecida a visão de empreendedorismo que o programa tanto louva (Salles, 2020, p.5).

A crítica do autor segue e vai na direção contrária à visão de empreendedorismo do Future-se, o que, segundo o autor, não serve para as universidades públicas, haja vista que estas “não são empresas. Nelas, portanto, as ações empreendedoras não se podem reger por princípios estranhos à sua natureza pública ou ao seu projeto institucional” (Salles, 2020, p.5).

Alie-se a esta discussão que uma instituição formada por intelectuais, cientistas, mentes pensantes tem competência para decidir que percursos para a construção do conhecimento e da pesquisa científica devem ser

perseguidos. Neste sentido, a universidade pública tem claro que sua produção deve ser relevante para a transformação da sociedade, segundo suas necessidades e anseios, ao invés de submeter-se à forja de uma “orientação didático-científica, com a indicação de disciplinas a serem oferecidas ou acrescentadas ou de focos temáticos prioritários”, conforme determinado pela política de internacionalização proposta pelo governo (Salles, 2020, p.5).

As discrepâncias atingem seu cume quando “uma pressão política” condiciona “a concessão de recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ao programa Future-se e não à necessidade e à política mais ampla de aperfeiçoamento e formação” (Salles, 2020, p.5).

Ressalte-se a exclusão da extensão universitária no edital do programa, numa clara demonstração de falta de entendimento da natureza da internacionalização, como ponte para as relações entre as instituições, seus “fazeres” e os membros de suas comunidades com seus pares e sociedades além fronteiras. Acrescente-se o foco maior “na inovação do que na pesquisa que a possibilita” e o interesse no mercado, em detrimento da produção do conhecimento, causa de enorme prejuízo à educação, justamente, por suas “relações mais amplas, diversas e generosas com a sociedade”, e que, por esse motivo, “não pode ser reduzida a indicadores de empregabilidade”, conforme denuncia Salles (2020, p.5).

Portanto a formulação do Programa Future-se denota um olhar reducionista para a educação superior brasileira, qual seja pelo viés econômico e político, com o fito de atender aos interesses e acordos do Governo, em detrimento da educação, em sua perspectiva científica e filosófica, voltada para os sujeitos educandos. Desta forma concebida, a educação fica relegada a uma mera instrumentalização empreendedora e miserável, como denunciado pela academia brasileira. Dito isto, a crítica de Salles (2020) ecoa como a voz da academia, da sociedade consciente e, mais especificamente, da universidade pública.

Feitas tais explanações e considerações, a seguir, no capítulo II, apresento e discuto os formatos estratificados dos processos da Globalização, Internacionalização da Educação Superior e Mobilidade Estudantil, em que reflito sobre a multidimensionalidade, em que operam, simultaneamente, aspectos de competitividade e sociais, numa dinâmica em que formam-se, deformam-se e reformam-se tais processos.

Cap. II. GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E MOBILIDADE ESTUDANTIL

Este capítulo parte de algumas reflexões sobre fatores que condicionam, dimensionam e/ou operam conceitos de globalização e internacionalização, e, no âmbito de suas discussões, busca situar a dinâmica da mobilidade estudantil internacional. Esta dinâmica, por sua vez, reflete sobre como a educação se configura, visto que, nesse movimento, contracenam fluxos de ideias e, a partir destas, promove-se a construção do conhecimento. Para alcançar tal compreensão, atentemos para o fato de que as diferentes forças em ação resultam de e em uma interação entre dimensões e aspectos interculturais, políticos, econômicos, sociais etc. Tudo isto em contato leva a uma multiplicidade de visões de mundo providas, majoritariamente, por diferenças culturais e experiências (inter)pessoais. Neste movimento, as citadas dimensões entram em um moinho de transformações, as quais se dão por meio de desconstruções de conceitos e visões de mundo preestabelecidas, bem como das suas reconstruções, face às novas realidades vivenciadas por quem realiza a mobilidade internacional estudantil.

Neste processo, Octavio Ianni ressalta que “a problemática da globalização se encontra ainda em processo de equacionamento empírico, metodológico e teórico”. O autor vai além ao afirmar que essa discussão “apenas começa a ser percebida em suas implicações epistemológicas” e que “trata-se de uma realidade que pode ser vista como uma totalidade em formação”. Para este autor, a globalização é constituída “como um jogo de relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, integração e contradição, soberania e hegemonia, configurando uma totalidade em movimento, complexa e problemática” (Ianni, 1994, p. 154).

No que se refere à dimensão geográfica, conforme a relação espaço-tempo, Bauman explica que:

a expressão “compressão tempo/espaço” encerra a multifacetada transformação em curso dos parâmetros da condição humana. Assim que examinarmos as causas e conseqüências sociais dessa compressão, ficará evidente que os processos globalizadores não têm a unidade de efeitos que se supõe comumente. Os usos do tempo e do espaço são acentuadamente diferenciados e diferenciadores. A globalização tanto divide como une; divide enquanto une — e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo (Bauman, 1999, p. 5-6).

Bauman retrata os impactos a partir deste processo conjunto, em que uma das conseqüências é a estratificação, visto que “diferenciam nitidamente as condições existenciais de populações inteiras e de vários segmentos de cada população”. Destaque-se que “para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel”. Por fim, destaca que “A mobilidade galga ao mais alto nível dentre os valores cobiçados — e a liberdade de movimentos, uma mercadoria sempre escassa e distribuída de forma desigual”. Por esse motivo, passa a ser “o principal fator estratificador de nossos tardios tempos modernos ou pós-modernos” (Bauman, 1999, p. 6).

A partir disto, discorro sobre globalização e internacionalização da educação superior e as possíveis relações que as delineiam. Neste sentido, concordo com Ianni 1994 sobre o pressuposto de que existe “um

sistema global com vida própria, independentemente das sociedades nacionais constituídas que existem dentro das suas fronteiras”. O autor reconhece que o tema não é consenso entre os estudiosos, mas que há pontos passivos. Neste sentido, comenta que:

Embora os estudos sobre o moderno sistema mundial envolvam grandes divergências quanto a objeto, horizontes temporais e metodologias, todos estão de acordo quanto a duas questões: primeiro, reconhecem que um sistema mundial ou global existe além das sociedades nacionais, que podem ser estudadas *de per si*. Reconhecem que a economia mundial, ou o estado do sistema internacional, possuem vida e dinâmica estrutural próprias, podendo ser identificados e interpretados. Segundo, este sistema-mundo exerce influência sobre o desenvolvimento e, mais importante ainda, o subdesenvolvimento das sociedades nacionais inseridas nas estruturas globais Ianni (1994, p.247).

É neste cenário que entra a Socioglobalização com seus pressupostos a colocar em evidência inconsistências e injustiças do modelo de educação superior vigente, em grande medida, submetido a um sistema sócio-político-capitalista gerado e retroalimentado pela globalização, seja esta última o motor de propulsão dos interesses meramente econômicos em detrimento das reais necessidades, anseios e demandas das classes e grupos sociais menos favorecidos, numa proposta oposta à desta tese. A partir disto, busca-se redirecionamento e ressignificação da visão mercadológica da educação superior atual, a fim de resgatar a economia como meio para o desenvolvimento das nações de forma justa e equânime para todos os grupos humanos e sociais, com voz e oportunidades de escolha e protagonismo neste processo emancipatório que é a educação superior.

A este respeito, trago as ideias de Dale (2004, p. 425) para subsidiar algumas considerações sobre as propostas educativas apresentadas sob “o efeito da globalização na educação”. Neste sentido, este autor comenta duas proposições que diferem quanto ao modelo de educação. De um lado, temos “o foco extra nacional”, por meio da Cultura Educacional Mundial Comum” [CEMC]. Neste sentido, o mesmo autor acrescenta que “os proponentes desta perspectiva defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos”. Por outro lado, tais pressupostos evidenciam a importância de perceber-se o conteúdo das afirmações avaliativas de determinadas políticas nacionais, que tomam como base a proposição da Agenda Global Estruturada para a Educação [AGEE] a qual, dentre outros, apresenta literatura sobre economia política internacional, por meio de trabalhos, tais como os de Cox (1996); Mittelman (1996); Hettne (1996) “que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” Dale (2004, p. 425).

Com isto verifica-se a existência de uma institucionalização de processos na direção da organização da AGEE de acordo com Dale (2004). Assim os padrões estabelecidos submetem os contextos nacionais, conforme a natureza supranacional deste processo, atendendo à perspectiva mercadológica, como ressaltam Silva Júnior e

Spears (2012, p.3) a respeito da atual fase da educação superior, marcada pela ênfase “da globalização da economia capitalista” em detrimento de “demandas acadêmicas dos alunos e professores”.

A partir disto, constata-se que “a globalização da educação superior pública” tem sido “motivada por demanda econômica e parte da globalização da economia com consequências do seu papel socioeconômico e pelo estabelecimento de uma hierarquia das áreas do conhecimento orientada pela globalização do capital financeiro” (Silva Júnior & Spears, 2012, p.3).

Desta perspectiva, a educação passa a ser vista e tratada como um meio para alcançar-se a competitividade econômica, por meio da “transferência” de conhecimento durante o período de mobilidade internacional estudantil. Para corroborar a elucidação desses aspectos, tomo as ideias de Boaventura de Sousa Santos (2001) no tocante às globalizações hegemônica e contra hegemônica, o papel dos movimentos sociais e as principais contradições desse processo. O autor chama a atenção para o que ele denomina de movimentos de globalização, em que o capital e o social lutam para estabelecerem-se como o norte que deve prevalecer nesse movimento. A este respeito, aponta para:

dois grandes movimentos de globalização, os quais denomina de “globalização hegemônica”, liderada pelas empresas transnacionais, pelos organismos financeiros internacionais e pelos capitalistas dos países centrais, e “globalização contrahegemônica”, representada pelos movimentos sociais, ONGs progressistas e que vêm se articulando no Fórum Social Mundial. Esses movimentos ocorrem a partir das três principais contradições [...] no período atual: entre o global e o local; entre o Estado-Nação e o não-estado transnacional; e entre os que vêem a globalização neoliberal como inexorável e os que apontam um caminho alternativo de caráter anticapitalista (Santos, 2001, pp. 60 -61).

Ao pensar de maneira esquemática, levanto o quadro 09, a seguir, com o fito de destacar os tipos de globalização com que Santos nos brinda, seus modos de produção e seus produtos.

Quadro 9 - Globalizações por Boaventura Santos

Globalizações	Modos de produção	Produto
Hegemônica	A partir da capacidade de certas práticas criadas localmente impostas a outros locais – diferentes da origem	Localismos globalizados
	alteram e são realocizados a partir de estruturas históricas e culturais locais que geram algo novo, apesar de seu caráter global	Globalismos localizados
Contra-hegemônica		Cosmopolitismo
	Ambos também não ocorrem de maneira translúcida ou sem contradições, até por se tratarem de caminhos alternativos e, dessa maneira, tatearem por encontrar a forma de contestação e de construção de uma nova hegemonia.	O patrimônio comum da humanidade

Fonte: Adaptado de Pereira (2008, pp.115-116) com base em Boaventura de Sousa Santos (2001)

A partir dessa dialética, chamo a atenção para o impacto desses elementos na educação. Nesse sentido, o quadro acima apresenta modos de produção que possuem relação com o que Knight (2008, p.5) ressalta como os *key elements of globalization*, quais sejam “a sociedade do conhecimento, as tecnologias da informação e da comunicação, a economia de mercado, a liberalização do comércio e as mudanças nas estruturas de governança”. Por sua vez, estes elementos-chave promovem uma dinâmica, cujos aspectos são complexos no contexto endógeno dos países, entre os quais, a capacidade de inovação e uma educação de qualidade que aproxime a competitividade dos países. Neste sentido, este capítulo enfatiza a dialógica entre a globalização e a internacionalização da educação superior

Corroborando esta perspectiva, em Choudaha e De Wit (2014, pp.19-20) vê-se que a internacionalização é um processo essencialmente complexo por abrigar mútuo entendimento de fatores políticos, sociais e culturais, além de fatores econômicos e educacionais, e a prática da mobilidade na educação superior no cenário global.

Neste sentido, Morosini (2011) e Santos (2011) corroboram a discussão do significado comum dos termos e similares. Para Knight (2008) há “desafios e questões” em relação a “*The Definition Dilemma*”, no contexto da discussão *Borderless, Offshore, Transnational, and Crossborder Education: Are They Different? A* mesma autora defende que um dos desafios consiste em “encontrar significados comuns para os mesmos termos e similares”. A partir da perspectiva dos países em níveis nacional, regional ou internacional, a autora afirma que isso está mudando tanto quanto a educação internacional e acrescenta que:

o desafio de encontrar significados comuns para os mesmos termos e semelhantes continuará. Cada país, associação ou agência governamental usará termos que façam sentido a partir de sua perspectiva. O que é necessário é uma concentração nos pontos-chave e pontos de referência comuns, de modo que, quando políticas e regulamentações forem estabelecidas em nível nacional, regional ou internacional, haja clareza sobre o significado dos termos e, mais importante, sobre as implicações (Knight, 2008, p.93).

Já Morosini (2011, p.94) identifica, na sociedade da informação e do conhecimento, “o marco da educação superior na acentuada expansão das instituições com influência marcante da globalização”. A autora define que “a globalização da educação superior é um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, como mundialização, internacionalização da educação superior, cooperação internacional e que, assim como outros fatos sociais, sofre interferência de tempo e espaço. Destaca três dimensões que interferem na internacionalização da educação superior, quais sejam:

- a dimensão internacional – presente no século XX, caracterizando-se por ser uma fase incidental mais do que organizada;
- a educação internacional, atividade organizada preferentemente por razões políticas e de segurança nacional;
- e a internacionalização da educação superior, posterior à guerra fria, processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior.

Segundo Santos (2011, p.11) “nos últimos anos, [...] avançou-se para um novo patamar. A nova transnacionalização é muito mais vasta que a anterior e sua lógica, ao contrário desta, é exclusivamente mercantil”. Diante da indução do neoliberalismo e a “mercadorização da universidade”, questiona-se a prioridade da universidade pública. Santos (2005, p. 142) identifica duas fases neste processo: a primeira corresponde ao período de 1980 até meados de 1990, quando “expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário”. A segunda fase consistiu no mercado emergente sobre o qual comenta que, “ao lado do mercado nacional emerge com grande pujança o mercado transnacional de educação superior e universitária, o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio” (Santos 2005, p. 142).

Já Knight (2008, p.81) enfatiza o *Growth and complexity of international education mobility*, embora já afirmasse, desde a década anterior, que “o interesse e o crescimento da mobilidade acadêmica internacional” vêm sendo explorados por um conjunto de atores em âmbito mundial e que, para além da mobilidade internacional de estudantes, professores e pesquisadores, “diferentes tipos de provedores, incluindo empresas privadas, instituições acadêmicas tradicionais e associações profissionais, estão levando cursos acadêmicos para estudantes em seus países de origem” (Knight, 2008, p.81).

Além disso, frente à crescente demanda pelo acesso ao ensino superior, considerando a “qualificação acadêmica estrangeira”, Knight (2008) discute os “novos tipos de parcerias”. A este respeito, comenta que:

Vários tipos de métodos de entrega de cursos estão sendo usados para oferecer uma ampla variedade de disciplinas, tanto na modalidade EaD quanto presencial. Novos tipos de parcerias, incluindo público/privadas, com/sem fins lucrativos, locais/estrangeiras, instituições/corporações, estão sendo formadas para responder à crescente demanda por acesso ao ensino superior e, em muitos casos, ao apelo da qualificação acadêmica estrangeira (Knight, 2008, p.81).

Neste contexto de crescimento exponencial da internacionalização da educação superior, Streitwieser (2014, p.11) apresenta, a partir da organização de um conjunto de artigos, três importantes considerações para o aprofundamento da compreensão das ações e do conjunto de atores atuantes neste cenário: 1. *Global issues in internationalisation and mobility*, apresentadas com base em Choudaha e De Wit (2014); Deardorff (2014); Knight (2014); Barret, Crossley e Fon (2014); Dassin, Enders e Kottmann (2014); 2. *Regional studies: Europe, the Middle East, The United States, Africa, Asia and Latin America*, a partir das considerações de Wächter (2014); Norgaard (2014); Powell (2014); Welch (2014); Friedman e Miller-Idriss (2014); Amazan (2014); Henze (2014) e Hickling-Hudson e Arnove (2014); e 3. *Education abroad: student and practitioners*, a partir de Ogden e Streitwieser e Crawford (2014); Streitwieser e Van Winkle (2014); Beelen (2014) e Loberg e Val D. Rust (2014).

Segundo Streitwieser (2014, p.11) novas questões emergem desse contexto, e convidam à discussão “observadores acadêmicos, formuladores de políticas, profissionais, bem como críticos e defensores da educação internacional.” Como resultado dessa discussão, buscam-se “soluções inovadoras” para questões formuladas “neste cenário de tendências”.

Tomo como base as ideias de Streitwieser (2014, p.12) para comentar a perspectiva do conjunto de artigos apresentados neste capítulo, cujo propósito parte das conceituações de globalização e internacionalização, trazendo esta última para o campo da educação superior. Em seguida, comento o quadro de discussões, evidenciando “as metamorfoses do tema” no cenário internacional, como discute Antunes (2004).

No que se refere à mobilidade global de pessoas, Marginson (2014, p.7) reflete que:

as ideias se movem sincronicamente de uma instituição para outra. Para a elite globalmente conectada nas grandes cidades, uma sociedade mundial já existe. Mais amplamente, metade da população mundial está agora envolvida em redes móveis de telefonia móvel, uma pré-condição técnica para a sociedade universal (Marginson, 2014, p.7).

Destaquem-se as ideias de Marginson (2014) sobre o papel crucial que os *mass media* desempenham na conexão de pessoas de diferentes nações, culturas, idiomas e visões de mundo nas diferentes áreas da vida social. Isto, por sua vez, gera redes com os mais diferentes propósitos, engajando indivíduos e grupos para relações de amizade, negócios e produção do conhecimento. Ressalte-se que, em todos os casos exemplificados, verifica-se o estabelecimento de relações humanas, envolvendo, ao menos, um idioma como língua de comunicação; e o ensino-aprendizagem, ainda que informal ou não formal, de costumes, tradições e comportamentos interculturais etc.

Enfatize-se o estabelecimento de grupos que se formam em bases internacionais com fins de pesquisa, produção do conhecimento e transferência de tecnologia. Tudo isto resulta de uma opção, portanto, de um comportamento político (Santos, 2001), presente nas dimensões da *Socioglobalização*, a qual apresento e discuto mais adiante, neste capítulo.

a partir de reflexões sobre as ideias de Stromquist (2007) Knight (2008, p.4) comenta que “a globalização é provavelmente a característica mais difundida e potente do ambiente em mudança. Como fenômeno, ela domina a mente dos formuladores de políticas, acadêmicos e profissionais, independentemente de seu setor ou disciplina. A educação não é exceção”. Knight acrescenta que a globalização, como fenômeno, “impacta a internacionalização”. Contudo, posiciona-se fortemente contrária ao uso do termo “globalização da educação”. Neste sentido, esclarece que “foram feitos esforços durante a última década para manter o foco na internacionalização da educação e para evitar usar o termo globalização da educação”. Isto porque, segundo a autora, “a globalização não é vista como um processo neutro”. Acrescenta que a globalização é “Carregada de implicações de turbulências políticas, sociais e econômicas, gera fortes reações, tanto de apoio quanto críticas ao seu processo e impacto”.

Apesar disso, registre-se que, como processo político, a internacionalização da educação não é um processo neutro, haja vista ser atravessada por relações de interesses, poderes e devido a sua intersecção com a globalização, em que os interesses econômicos estão no topo da escala de interesses.

Marginson (2014) a respeito do processo de globalização do ensino superior, afirma que:

em nenhum lugar a convergência global e a integração parcial são mais aparentes do que na educação superior e nas áreas do conhecimento. Um único sistema de universidades de pesquisa em rede emergiu, sujeito a mapeamento global, comparação e ranqueamento, embora outras partes da educação sejam mais solidamente localizadas e a maioria permaneça dissociada dos circuitos globais. As universidades de pesquisa permanecem inseridas em localidades, ao mesmo tempo em que sujeitas à política nacional, ao financiamento e à regulação, além das ligações, movimentos e comparações globais (Marginson, 2014 *apud* Streitwieser, 2014, p.7).

Diante disso, verifica-se que a globalização e a internacionalização da educação estão longe de ser um processo uniforme. As “tensões dos projetos imperiais unidirecionais”, neste campo, são oriundas de “uma soma zero da configuração dos Estados-nação”. Isto nos aproxima de “uma sociedade mundial única”. Isto mostra que não há autonomia do poder político de países que se submetem à globalização.

A propósito do Processo de Bolonha, Lima, Azevedo e Catani (2008, pp. 12-13) sublinham que este processo leva a uma “redução da autonomia relativa dos estados nacionais em matéria de educação superior”, em que a educação é reposta por “uma direção supranacional de políticas, agora, relativamente, descontextualizadas”.

Neste sentido, (Wielewicki & Oliveira, 2010, pp. 26-28) chamam a atenção para os impactos na ambiência local, regional e internacional, a partir do nível de formulação das políticas *top-down*, em que destaca “a falta de participação estudantil [...] negociação diplomática genérica [...] aspectos estruturais, convergências e riscos de padronização de sistemas, políticas descontextualizadas” (Wielewicki & Oliveira, 2010, pp. 26-28).

Azevedo e Catani (2013, p.285) analisam “o fenômeno da internacionalização da educação superior” na perspectiva “do compartilhamento da cultura e a circulação internacional de ideias”, a partir da “teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu”. Concluem que “a educação superior pode adquirir os sentidos da solidariedade ou da mercadorização”. Neste sentido, enfatizam a contradição que há na “internacionalização da educação”, visto que ocorrem, esquematicamente, a partir de “dois princípios contraditórios: a solidariedade internacional e a concorrência em um mercado global de educação e conhecimento”. A partir disto, verifica-se uma contradição entre a solidariedade da internacionalização e a concorrência da globalização da educação superior.

Em complementação a essas noções, observemos o panorama do processo de internacionalização que Jane Knight apresenta em dois momentos: o primeiro referente ao que a autora chama de 5 (cinco) mitos sobre internacionalização (Knight 2011). O segundo, publicado em 2012, aponta para cinco características desse processo, que ela chama de “As cinco verdades sobre internacionalização”, os quais são apresentados, discutidos e colocados em interação entre si e com ideias de outros estudiosos do tema, na busca por reflexões e conseguinte validação para as discussões levadas a cabo no presente estudo.

Ao colocarmos os dois grupos em comparação, de “mitos” e “verdades” acerca do fenômeno da internacionalização, depreende-se uma linha de argumentação comum que perpassa as questões envolvidas, a partir de uma leitura crítica sobre as ideias da autora.

Quadro 10 - Verdades e mitos de Knight (2011; 2012)

Verdades e Mitos		Questões comuns entre verdades e mitos
Aprimorando e respeitando o contexto local-	Mito um- estudantes estrangeiros como agentes de internacionalização	Atuação no contexto local
Um processo adaptável- A internacionalização é um processo que leva à integração da dimensão internacional, intercultural e global às metas, funções e implementação do ensino superior.	Mito dois - reputação internacional como substituto de qualidade	Interesses individuais das instituições
Benefícios, riscos e consequências não intencionais-	Mito três- Acordos institucionais internacionais	Capacidade de gerenciamento
Não se trata de uma finalidade em si- A internacionalização é um meio para se atingir um objetivo, e não uma finalidade em si mesma.	Mito quatro- acreditação internacional	Aprimoramento
Globalização e internacionalização são diferentes, mas estão associadas-	Mito cinco- branding global	Plano de internacionalização

Fonte: Adaptado com base nas ideias de Knight (2011; 2012)

Esta mesma autora destaca que o processo de internacionalização aprimora e respeita o contexto local. Acrescenta que tal processo leva em conta as necessidades e prioridades políticas e práticas nacionais e regionais. No caso da educação superior, sua dimensão internacional prioriza o contexto local, ao invés de sobrepor-se a este, a fim de “complementar, harmonizar e estender a dimensão local – e não dominá-la”.

A partir disto, reflito sobre o esquema conceitual apresentado no percurso metodológico pela figura 2, em que destaco, com base nesta discussão, a diferenciação que a internacionalização busca em relação à globalização. Neste âmbito, proponho a Socioglobalização como modelo teórico, a fim de aprofundar tais diferenças, sobretudo pelo olhar social, para o processo de internacionalização da educação superior.

Para Knight, trata-se de um processo adaptável e que leva a integração da dimensão internacional, intercultural e global às metas, funções e implementação do ensino superior. Desta perspectiva, verifica-se que a internacionalização deve ser “um processo de mudança – adaptado para atender necessidades e interesses individuais de cada instituição”. Chama a atenção para a perigosa mercantilização de títulos acadêmicos “fraudulentos”, de baixa qualidade, ofertados no mercado internacional inescrupuloso. Denuncia a precariedade da oferta da educação superior em vários países, que visa, tão somente, a atender seus interesses comerciais nas taxas pagas por aqueles que buscam uma formação internacional.

Antunes (2004, p.102) descreve a “difusão de padrões de organização da educação escolar como parte de um processo de globalização cultural de longa duração”, e enfatiza que isto ocorre “em paralelo com a

expansão da forma política do Estado-nação”. Com isto, são destacadas “a penetração de ideologias e a institucionalização de modelos educativos largamente estandardizados, tendo como principais actores, nas últimas décadas, organizações internacionais como OCDE, UNESCO, e Banco Mundial, entre outras”. Ao destacar as “alterações profundas” no campo da educação, Antunes (2004, p.101) cita Boaventura de Sousa Santos (1997, 2001a) no que se refere às dinâmicas desse processo, o qual ressalta que “estamos perante dinâmicas multidimensionais, heterogêneas, arrítmicas e assimétricas que apontam para múltiplos modos de produção e formas de globalização”.

Knight descreve a internacionalização do ensino superior como um processo que, além de integrar as dimensões internacional, intercultural e global, tem sua ênfase nos níveis institucional e nacional. No que diz respeito à sua finalidade de ensino, pesquisa e serviço, acrescenta que:

a internacionalização do ensino superior é também um processo, embora diferente da globalização. A internacionalização do ensino superior é o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global na finalidade, nas funções (ensino, pesquisa e serviço) e na prestação do ensino superior nos níveis institucional e nacional (Knight, 2008, p.21).

Diante deste processo, a mesma autora considera a impossibilidade de se olhar “a dimensão internacional do ensino superior na primeira década do século XXI sem considerar as realidades do ambiente em que o ensino superior está operando”. Na ambiência do ensino superior do século XXI, a “internacionalização está mudando o mundo da educação superior, e a globalização está mudando o mundo da internacionalização” (Knight, 2008, p.21). De tal perspectiva, emergem desafios que a autora agrupa em oito áreas, quais sejam globalização, regionalização, tecnologias de informação e comunicação, novos provedores, fontes alternativas de financiamento, questões sem fronteiras, aprendizagem ao longo da vida e crescimento do número e diversidade de atores.

Em outro texto, Knight destaca a evolução dos estudos sobre a internacionalização da educação, bem como seu papel atual na academia. Neste sentido, comenta que:

após décadas de intenso desenvolvimento, a internacionalização aumentou na sua abrangência, escala e valor. Planos estratégicos das universidades, declarações da política nacional para o ensino, declarações internacionais e artigos acadêmicos indicam o papel central desempenhado pela internacionalização no mundo atual do ensino superior (Knight, 2012, p.28).

Ao estudar a globalização e europeização das políticas educativas, Antunes trilha percursos, avalia processos e verifica as metamorfoses do tema em questão. A partir disto, relaciona “a dinâmica com a constituição de políticas regionais”, com base nos estudos de Santos (1998; 2001a), Dale e Robertson (2000) para o entendimento da gênese do processo de internacionalização da educação. Antunes (2005, p.125) parte do pressuposto que:

algumas das mudanças mais expressivas do nosso tempo referem-se aos sistemas políticos, cujas metamorfoses desafiam a teoria científico-social e os instrumentos conceptuais disponíveis para a sua compreensão (cf. Santos, 1998, 2001a). Uma das dinâmicas mais visíveis prende-se com a constituição de entidades económico-políticas regionais, de que a União Europeia é o exemplo mais desenvolvido. As organizações regionais têm sido analisadas como uma obra dos estados que, através da fundação de entidades supranacionais com base em acordos multilaterais, procuram criar condições favoráveis e dotar-se de uma capacidade acrescida para influenciar a direcção, o conteúdo e os efeitos das dinâmicas de *globalização* (Dale & Robertson, 2000) (Antunes, 2005, p.125).

Ao trazer tais discussões para o campo da educação, a autora relaciona as ideias de Dale (1999, 2000a, 2000b) e suas próprias (Antunes 2001; 2003), para destacar o “processo de integração europeia”. Nesse sentido, aponta para uma tendência atual de uma “agenda política nacional para a educação globalmente estruturada”. Destaca ainda “conexões fortes com processos e relações supranacionais e globais, sendo ainda decisivamente modelada pelas condições, interpretações e recursos sócio institucionais nacionais relevantes e específicos de uma dada formação social” (cf. Dale, 1999, 2000a, 2000b; Antunes, 2001, 2003) (Antunes, 2005, p.125).

Santos (2012, p.7) evidencia “a universidade como um todo em uma encruzilhada histórica e global significativa”. A partir desse contexto, o autor formula uma série de doze “questões fortes” sobre a universidade contemporânea no contexto do Processo Europeu de Bolonha”. Para esse mesmo autor (2012, pp.10-11):

vivemos num mundo globalizado, mas não num mundo homogeneamente globalizado. Não só existem diferentes lógicas movendo fluxos globalizados, mas também diferentes relações de poder por trás da distribuição dos custos e benefícios da globalização. Existe cobiça transnacional, assim como solidariedade transnacional. De que lado a universidade vai ficar? (Santos, 2012, pp.10-11).

Vejamos, a seguir, um quadro com “as 12 (doze) questões fortes”, as quais comento e coloco em interação com outras ideias de estudiosos da área na sequência.

Quadro 11 - “Questões Fortes” relacionadas ao papel da universidade no contexto da internacionalização do ensino superior

Perspectivas e questões da universidade, a partir de Santos (2012)
1 como pode a missão da universidade ser refundada em um mundo globalizado, um mundo no qual a soberania do Estado é, cada vez mais, uma soberania partilhada ou simplesmente uma escolha entre tipos diferentes de dependência, e na qual a própria ideia de um projeto nacional se tornou um obstáculo para as concepções dominantes de desenvolvimento global?
2 qual é o impacto desta ideia numa universidade moderna criada sobre o pressuposto de que constituía uma ilha de saber numa sociedade de ignorância?
3 poderá haver algum futuro para um conhecimento não-conformista, crítico, heterodoxo, não mercantilizável, bem como para os professores, investigadores e estudantes que desenvolverem este tipo de conhecimento?
4 De par com a ganância transnacional existe uma solidariedade transnacional. De que lado estará a universidade?
5 Segundo o seu desígnio original, o processo de Bolonha devia ter posto fim a este lado negativo sem afetar significativamente a autonomia da universidade. Será que este desígnio tem sido levado a cabo sem resultados perversos?
6 Se os rankings conseguirem fragmentar o sistema universitário europeu e o futuro sistema universitário global, que empregos e que qualificações serão gerados por que universidades?
7 À medida que a universidade diversifica os graus de qualificação - primeiro, segundo e terceiro ciclos e graus de pós-doutoramento - a iliteracia social aumenta nos graus inferiores, justificando assim o maior valor dos graus mais elevados. De facto, tratase de um movimento em espiral. Terá já esgotado o seu potencial de desenvolvimento?
8 Será que a universidade poderá preservar a sua especificidade e a sua autonomia relativa, sendo governada por imperativos de mercado e pelas exigências do mercado de trabalho?
9 Será que o processo de Bolonha é uma resposta criativa a exigências neo-liberais, unidimensionais ou, pelo contrário, uma maneira de as impor através de um processo europeu transnacional que neutralize a resistência nacional?
10 as universidades europeias e muitas outras universidades no resto do mundo que seguiram o modelo europeu foram instrumentais na disseminação de uma mundivisão eurocêntrica, uma visão suficientemente poderosa (tanto em termos intelectuais como militares) para reivindicar uma validade universal. Esta reivindicação não implicava ignorar as diferenças culturais, sociais e espirituais do mundo não-europeu. Pelo contrário, pressupunha o conhecimento dessas diferenças, mesmo que sujeito a objetivos eurocêntricos, fossem eles a celebração romântica do Outro ou a subjugação colonial e destruição desse Outro. Em ambos os casos, o conhecimento do Outro tinha como função demonstrar a superioridade e, por conseguinte, a universalidade da cultura europeia. Era imprescindível um conhecimento detalhado, colonial ou imperial do Outro. Por exemplo, a minha universidade, a Universidade de Coimbra, fundada em 1290, contribuiu de forma determinante para o desenvolvimento de um conhecimento empenhado na empresa colonial. A qualidade e a intensidade do trabalho preparatório desenvolvido pelos missionários antes do embarque para além-mar é impressionante, e ainda mais admirável quando comparado com o trabalho preparatório dos executivos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional quando evangelizam o mundo com a ortodoxia neoliberal nas cabeças e nas algibeiras. Do conhecimento que estes pretendem ter não se pode dizer aquilo que o grande líder dos movimentos de libertação africanos, Amílcar Cabral, afirmou sobre o conhecimento colonial: "A procura desse conhecimento, apesar do seu cariz unilateral, subjetivo e muitas vezes injusto, contribui de facto para enriquecer as ciências humanas e sociais em geral".
11 Estará a universidade preparada para reconhecer que a compreensão do mundo vai muito além da compreensão ocidental do mundo?
as universidades modernas têm sido simultaneamente produtos e produtoras de modelos específicos de desenvolvimento. Quando o processo de Bolonha se iniciou havia mais certezas sobre o projeto de desenvolvimento europeu do que há atualmente. O efeito cumulativo de crises múltiplas - a crise económica e financeira, a crise ambiental e energética, a crise do modelo social europeu, a crise das migrações, a crise da segurança - aponta para uma crise civilizacional ou para uma mudança paradigmática.
12 A pergunta é: num período tão tumultuoso, será que é possível a universidade manter-se serena?

Fonte: Adaptado com base nas ideias de Boaventura Santos (2012)

Diante da complexidade das 12 (doze) questões do quadro acima, importantes estudos pormenorizam a dinâmica da internacionalização da educação superior, o que pode ser verificado pelos estudos de Wächter (2014); Norgaard (2014); Powell (2014), Welch (2014); Friedman e Miller-Idriss (2014); Amazan (2014); Henze (2014) e Hickling-Hudson e Arnove (2014), os quais evidenciam diferentes lógicas “de um mercado da educação” e apresentam números da mobilidade global em questão, bem como fluxos e estruturas estratégicas.

Friedman e Miller-Idriss (2014, p.152) comentam dados de pesquisas coletados no período entre 2005 e 2008 que “revelam que a mobilidade acadêmica depende da ação coletiva e serve a múltiplos interesses das pessoas”. A partir disto, os autores afirmam que muitas pesquisas focam “em acompanhar os movimentos globais de indivíduos”. Citam, como exemplo, o *Institute of International Education's Open Doors report and Project Atlas*. Ressaltam como este tipo de trabalho contribui para “a compreensão das tendências na mobilidade de estudantes” [...] e como os atores e processos facilitam ou restringem o movimento [...] a maior parte são os aparatos institucionais que moldam a mobilidade acadêmica para além da decisão de um indivíduo ir para o estrangeiro”. Chamam à atenção para o fato de que:

embora este trabalho tenha contribuído muito para o nosso entendimento das tendências da mobilidade estudantil e de pesquisadores, ele nos disse pouco sobre os atores e processos que facilitam ou restringem esse movimento. Amplamente não examinados são os aparelhos institucionais que moldam a mobilidade acadêmica para além da decisão de um indivíduo de ir para o exterior (Friedman & Miller-Idriss, 2014, p. 152).

Outro aspecto evidenciado na discussão é a “economia do conhecimento”, a partir do esforço de projetos regionais estratégicos de países em mudar o enfoque econômico, com base na perspectiva comentada por Knight (2014, p. 51). A este respeito, a autora ressalta que “É importante observar que, até o momento, todos os países centros de educação são relativamente pequenos e compartilham um interesse em mudar sua economia de recursos naturais ou industrial para uma que coloque mais ênfase nas indústrias do conhecimento e serviços”. Neste sentido, Powell (2014) chama a atenção para as “Estratégias de internacionalização elaboradas” que “caracterizam as universidades em Luxemburgo e no Qatar, inseridas em estados-nação bastante diversos e muito ricos, bem como em redes regionais e globais significativas”.

Nesse contexto, torna-se importante ressaltar as *three generations of crossborder education* (três gerações de educação transfronteiriça) apontadas por Knight (2014, p. 45) diante do crescimento exponencial da mobilidade internacional nos últimos cinquenta anos. A primeira geração tem foco na mobilidade das pessoas para o exterior por interesse próprio. A segunda geração focaliza a mobilidade dos cursos e escolas para fornecer seus serviços educacionais no país do estudante, e a terceira geração diz respeito à captação, pelos países, de pessoal e de empresas com fins de educação, pesquisa, trabalho e produção de conhecimento e inovação. A esse respeito, Knight (2014, p. 45) descreve:

Primeira geração, foco principal: estudante, mobilidade de pessoas, movimento de estudantes para países estrangeiros para fins de educação. Segunda geração, enfoque principal: mobilidade de programa e provedor, movimento de programas ou instituições, empresas além das fronteiras jurisdicionais para a oferta de educação. Terceira geração, foco principal: centros de educação, os países atraem estudantes estrangeiros, pesquisadores, trabalhadores, programas, fornecedores, P & D (Pesquisa & Desenvolvimento), empresas de educação, treinamento, produção de conhecimento, e inovação (Knight, 2014, p. 45).

A autora considera que, diante das estatísticas, “a mobilidade estudantil continuará a expandir-se”. Isto implica em “novas formas de educação transfronteiriça, para satisfazer esta procura” e se configuram como novos mercados, diferentes lógicas e suas implicações, segundo Knight (2014, p.45). Destaque-se que Knight (2007, p.24) se refere à educação transfronteiriça como o “movimento de pessoas, conhecimento, programas, provedores, políticas, ideias, currículos, projetos, pesquisa através de fronteiras jurisdicionais nacionais ou regionais”.

Outros autores, como Altbach (2002); Welch (2011; 2014) e Powell (2014) também evidenciam a *Third generation* (terceira geração). A perspectiva de Eduhubs (centros de educação) é comentada por Welch (2014, p.145) no que diz respeito à estratégia da Malásia e Indonésia na constituição de modelos representativos; a região já passou a se posicionar como um Eduhub³, o que pode-se verificar a partir do comentário a seguir: “Embora tanto a Indonésia quanto a Malásia possam ainda ser consideradas periféricas dentro do sistema de conhecimento global (Altbach, 1994, 1998, 2002) a situação da Malásia é muito mais forte que a do seu vizinho, com uma agenda ambiciosa para ampliar sua influência, tanto regional quanto transregionalmente”.

Welch (2014, p. 141) comenta os números públicos e privados da mobilidade, conforme visto na tabela 3, a seguir, a partir das estratégias da Malásia, como Eduhub, para atrair um número substancial de estudantes, a maior proporção do setor privado.

Tabela 3 - Top ten source countries, Malaysian Higher education public and private, 2010.

Country	Public	Private	Total
China	2168	8046	10,214
Iran	4814	7009	11823
Indonesia	6119	3769	9888
Nigeria	737	5080	5817
Yemen	1809	3522	5331
Libya	1125	2805	3930
Sudan	596	2241	2837
Botswana	-	1909	1909
Saudi Arabia	668	1584	2252
Bangladesh	538	1503	2041
Total	18,574	37,468	56,042

Fonte: Welch (2014, p.142)

³ centro de educação transfronteiriça [...] que exerce uma configuração mais ampla e estratégica de atores e atividades [...] uma tentativa planejada por um país ou região [...] para construir uma massa crítica de educação/conhecimento[...] para exercer mais influência no novo mercado de educação. Knight (2008)

Dessa perspectiva, Marginson (2014, p. 9) suscita uma *World-class*, com base nos casos dos países da Ásia Oriental e Singapura, considerando os investimentos e os *outputs* da Korea, Singapura e Taiwan. Acrescenta que esses resultados refletem os investimentos ao longo dos dez anos nas principais universidades. Marginson (2014, pp. 8-9) destaca esse crescimento da ciência na Ásia Oriental. Diz que “costumava haver duas zonas principais do ensino superior e da ciência em todo o mundo: América do Norte e Europa Ocidental [...]. Depois de 1970, o Japão”. Marginson (2014, pp. 8-9) acrescenta que isso compõe três sistemas, o que inclui os sistemas de pós-confucianas, no Leste da Ásia-China, Hong Kong SAR, Taiwan, Coreia do Sul e Japão.

Nesta lógica competitiva, Knight (2014, p.51) destaca que, desde 2012, “há seis países ao redor do mundo que estão tentando, seriamente, posicionarem-se como um *hub* de educação”. Entre esses países, dois estão localizados na região do Golfo – Emirados Árabes e Catar; três estão na Ásia - Hong Kong, Singapura e Malásia; e um na África – Botswana. A autora reitera que Bahrein, Ilhas Maurício e Sri Lanka podem ser “hubs”, usando o termo como um rótulo de marca [...], e que estes países estão em estágios iniciais de desenvolvimento”. Ressalta que, “Não há um modelo ou uma abordagem única para estabelecer um *education hub* (centro educacional). Cada país tem seu próprio conjunto de *drivers* (objetivos macro), abordagens e expectativas” (Knight, 2014, p. 51).

Em “previsão” acerca do futuro da mobilidade internacional de estudantes, no âmbito da educação superior, Choudaha e De Wit (2014, p.19) explicam o mercado anunciado. Para tanto, os autores efetivaram uma “análise comparativa da mobilidade dos principais países de origem e dos principais países de destino [...], com ênfase no papel do ambiente econômico, nas políticas de imigração e nas mudanças demográficas”. Além disso, “a relação entre recrutamento de estudantes internacionais e migrantes qualificados é apresentada”. Em segundo momento do estudo, Choudaha e De Wit (2014, p.19) apresentam “uma análise crítica do papel da mobilidade no quadro mais amplo da internacionalização”.

A estrutura da mobilidade internacional em discussão põe em evidência as variáveis de análises comentadas no primeiro capítulo, sobre a “descapitalização da universidade pública” e a “mercadorização da universidade”. Algumas explicações têm relação com fatos históricos e impactos econômicos na história recente, como o atentado terrorista em 11 de setembro de 2001, nos EUA, e a crise econômica de 2008. Isto alterou a dinâmica do fluxo de estudantes, no que se refere à procura por destinos para mobilidade internacional. Por um lado, os EUA aumentaram o nível de exigências para estudantes estrangeiros, criando regras mais rígidas para a concessão de vistos de entrada para o país. Por outro, a Austrália e o Reino Unido, num movimento ágil e assaz inteligente, no intento de aproveitar a oportunidade de transferir o destino de potenciais estudantes internacionais, antes dominado pelos EUA, viabilizaram sua entrada para seus territórios, obtendo, ao final, êxito em sua empreitada de aumentar o fluxo de mobilidade internacional estudantil para si.

No que se refere ao perfil do estudante internacional, verifica-se que os sistemas nacionais de ensino superior tomam como base um formato de seleção estratificado. A esse respeito, Dassin, Enders e Kottmann

⁴ Segundo Byung Shik Rhee (2011), alcançar o status de universidade *world-class* (de classe mundial/internacional) exigem-se vantagens competitivas, tais como tradição, recursos e ambiente solidário.

(2014) levantam um debate sobre o perfil dos alunos e a qualidade da educação dos países periféricos, bem como as implicações, nessa lógica de mercado, com base na qual o sistema nacional de ensino superior está estruturado. Denunciam que:

a participação nos sistemas nacionais de ensino superior também é altamente estratificada. O acesso é geralmente limitado às elites, que não só têm recursos financeiros, mas também beneficiam-se de acesso privilegiado à educação de alta qualidade nos níveis primário e secundário. Em vez de promover a mobilidade social, os sistemas educativos nacionais tendem a reforçar a estratificação social existente, especialmente, em países com altos níveis de desigualdade. [...] A participação na mobilidade internacional de estudantes é afetada por taxas de participação baixas e desiguais no ensino superior nos níveis regional e nacional (Dassin, Enders & Kottmann, 2014, p.75).

Dassin, Enders e Kottmann (2014, p.75) ressaltam a importância “de compreender o impacto da mobilidade mundial dos estudantes nos sistemas sociais e econômicos em vários níveis, desde o local e nacional até o regional e global”. Isto porque, segundo esses mesmos autores, essa perspectiva contribuirá para certas limitações, entre as quais, as “limitações no número de estudantes estrangeiros, bem como os tipos de pessoas (perfis) que participam na educação internacional”.

Para além da estratificação social, Dassin, Enders e Kottmann (2014, p.75) denunciam a estratificação “por gênero, classe, raça, etnicidade e localização rural versus urbana”. Afirmam que, para superarem essas disparidades, “muitos países implementaram marcos legais e programas direcionados”. Exemplificam com as políticas compensatórias, referindo-se ao Brasil, que pretendem “ajudar grupos desfavorecidos a participar”. Arrematam, deixando clara sua posição sobre a política compensatória, a qual, para os autores, “não pode compensar completamente as desigualdades estruturais a curto prazo”. A este respeito, os autores comentam que:

No Brasil, por exemplo, quase 45% das instituições de ensino superior brasileiras adotaram medidas de ação afirmativa desde 2003. Em 2009, a participação de negros e mestiços no ensino superior aumentou em quase 100% (Rosemberg, 2012), para 35,1% da população estudantil. Ainda assim, esses grupos, que constituem 51% da população brasileira, ainda estão muito atrás dos brancos, que compõem 63,9% dos estudantes do ensino superior (Dassin, Enders & Kottmann 2014, p.75).

Neste tocante, a academia brasileira denuncia o ainda insipiente e ineficiente acesso e participação do negro no ensino superior brasileiro. A este respeito, Silva e Borba (2018, p.153) ressaltam que, “desde os anos 1950, a demanda por vagas preferenciais nas universidades faz parte das reivindicações dos movimentos negros”, mas que somente “nos anos 1980, essas demandas chegaram ao Congresso Nacional e foram apresentadas como propostas de igualdade racial em grandes mobilizações” (Silva & Borba, 2018, p.153).

No entanto, apesar do debate de longa data, acentuado nas últimas décadas no Brasil, Silva e Borba (2018, p.153) retratam que apenas “nos anos 2000, a universidade brasileira introduziu a adoção de políticas afirmativas no modelo de cotas para ingresso de candidatos/as negros/as nas universidades”. Mais especificamente, no ano de 2002, as universidades UFRJ e UENF, do estado do Rio de Janeiro, saíram à frente neste processo. Em 2003, a expansão seguiu para a UNEB, do Estado da Bahia, para a UEMS, do estado do

Mato Grosso do Sul, e UNB, no Distrito Federal. Em 2004, continuou para a UEL e UFPR, ambas no Estado do Paraná, UFBA, no estado da Bahia e UFAL, no estado de Alagoas. O processo teve seu decurso gradativamente até que, em 2012, foi aprovada a Lei 12.711, a qual “define políticas de cotas para todas as universidades federais” (Silva & Borba, 2018, p. 153).

Estes autores denunciam a falta do debate acadêmico acerca de políticas afirmativas, ao destacar o número escasso de publicações científicas na área da educação, enfatizada no gráfico 4, a seguir, cujo ápice, em 2012, incorre com “o ano de votação pelo Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade das cotas e da aprovação de cotas nas Universidades Federais” (Silva & Borba, 2018, p.154).

Gráfico 4 - Periodicidade de publicação



Fonte: (Silva & Borba, 2018, p.154)

Assim, observa-se que a estratificação acima mencionada, neste capítulo, estrutura-se de acordo com a configuração da “lógica mercantil da internacionalização da educação superior”, a qual se constitui com base nas previsões da mobilidade internacional de estudantes, na compreensão dos perfis desses estudantes, na ênfase dos programas de mobilidade, nos desafios culturais e outros, como suporte e custos, entre outras questões-chave do mercado de mobilidade global.

Ao discutir a estratificação no contexto dos EUA, destino referido como preferencial dos alunos internacionais, e país onde as instituições de ensino superior mais categorizam o perfil do estudante internacional, Choudaha, Orosz e Chang (2012) levantam os *profiles of U.S.-bound international student segments* (os perfis dos segmentos de estudantes internacionais que vão para os EUA). Os autores dividem o grupo de estudantes em dois segmentos, quais sejam, o segmento por nível de preparação acadêmica e o segmento por nível de poder aquisitivo financeiro. Para verificar o nível de preparação acadêmica, buscam, dentre outros critérios, mas majoritariamente, informações sobre o nível de proficiência em língua inglesa. Já para verificar o nível socioeconômico e, por conseguinte, classificar os respondentes em estudantes de alto ou

baixo poder aquisitivo financeiro, toma-se como base as expectativas dos alunos sobre a disponibilidade de apoio financeiro institucional para desenvolver seus estudos nos EUA.

A partir disso, os autores apontam para quatro tipos de estudantes internacionais, quais sejam os *Strivers*, termo usado para denominar os alunos de alto nível de preparação acadêmica, porém de baixo nível de recursos financeiros; os *Strugglers*, termo que classifica os estudantes de baixo rendimento acadêmico e de baixo nível de recursos financeiros; os *Explorers*, para referir-se aos estudantes de baixo rendimento acadêmico, porém de alto nível sócio-econômico e os *Highfliers*, para referirem-se aos estudantes de alto nível de preparação acadêmica e detentores de alto poder aquisitivo. Diante dessa diversidade, acrescentam que as generalizações, a partir de uma só categoria de estudantes, comprometem os serviços, o que leva a “práticas institucionais e políticas nacionais equivocadas”.

Ressaltem-se as categorizações comentadas e a representatividade dos segmentos, conforme o quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Perfil do estudante internacional no contexto norte-americano

Tipos e Características	Representatividade para o mercado
<p>Strivers (Batalhadores) (30%)-Quase dois terços desse segmento (63%) estavam empregados em período integral ou meio período durante o processo de inscrição, presumivelmente, porque precisavam se sustentar. De todos os segmentos, é mais provável que selecionem informações sobre finanças e oportunidades entre as três principais necessidades de informação (45%). Os desafios financeiros não impedem que esses estudantes altamente preparados persigam seus sonhos acadêmicos: 67% planejam frequentar uma escola americana de primeira linha.</p>	<p>O maior segmento da população estudantil internacional com destino aos EUA.</p>
<p>Strugglers (Esforçados) (21%)-Eles têm recursos financeiros limitados e precisam de preparação adicional para se sair bem em uma aula de inglês: 40% deles planejam fazer um curso de inglês como segunda língua no futuro. Eles também são relativamente menos seletivos sobre onde obter sua educação. Apenas 33% deles selecionaram informações sobre a reputação de uma escola entre as três principais necessidades de informação. Descobriu-se que os <i>Strugglers</i> costumam usar serviços de agentes, como edição fácil, resumida ou de declaração pessoal.</p>	<p>Compõem cerca de um quinto de todos os estudantes internacionais que se destinam aos EUA.</p>
<p>Explorers (Exploradores) (25%)-Os exploradores estão muito interessados em estudar no exterior, mas seus interesses não são exclusivamente acadêmicos. [...] Os exploradores não estão totalmente preparados para enfrentar os desafios acadêmicos das melhores instituições americanas e são os que têm maior probabilidade de planejar seus estudos em uma instituição de segunda linha (33%). Eles também são os mais propensos a usar os serviços de um agente educacional (24%).</p>	<p>Em comparação com os outros segmentos, eles são os mais interessados nos aspectos pessoais e experienciais de estudar nos Estados Unidos, com 19% deste segmento, relatando que as informações sobre serviços estudantis estavam em suas três principais necessidades de informação durante a busca pela faculdade.</p>
<p>Highfliers (24%) -são estudantes academicamente bem preparados, que têm os meios para participar de programas mais caros, sem esperar qualquer ajuda financeira da instituição. Eles buscam uma educação superior nos EUA principalmente por seu prestígio: quase</p>	<p>Juntamente com os exploradores, formam o segmento emergente impulsionado pela expansão das classes abastadas em países como a</p>

metade dos entrevistados nesse segmento (46%) relatou que a reputação da escola está entre as três principais necessidades de informação.	China e a Índia. Pode-se também distinguir entre estudantes internacionais "globais" e "glocais". Alunos globais, em particular, os "highfliers" e os "strugglers", são aqueles que querem estudar no exterior devido ao seu forte desejo de realização ou emigração, respectivamente.
---	---

Fonte: Adaptado com base nas ideias de Choudaha e De Wit (2014, pp.27-28)

Diante dos perfis estudantis e políticas de mobilidade, destaque-se a mobilidade de créditos *Credit Mobility*, por meio do programa Erasmus na Europa. A esse respeito, Wäch (2014) comenta que:

a mobilidade na Europa centra-se na mobilidade temporária de crédito. No contexto de Bolonha, o conceito subjacente da infame/famosa meta de 20% foi, por muito tempo, a da mobilidade de créditos apenas. [...] os estudantes Erasmus representavam um quarto de todos os tipos de estudantes de graduação ingressantes, incluindo os de dentro da zona 32 da Europa. (Wäch, 2014, pp.94-95).

Já Streitwieser e Van Winkle (2014, p. 261) ressaltam o papel cidadão do Erasmus Mundus ao comentar que, "Na Europa, a noção de desenvolvimento da cidadania para estudantes universitários é incorporada, acima de tudo, no emblemático programa de mobilidade Erasmus". Neste sentido, destaque-se o enfoque educacional deste Programa:

Quadro 13 - Enfoque educacional do Programa de mobilidade Erasmus

Variáveis do Cenário educacional - contexto de origem	Enfoque educacional
<p>ERASMUS - Continente Europeu visa melhorar o nível de competências e aptidões dos cidadãos europeus, criando mais oportunidades de mobilidade para fins de aprendizagem e simultaneamente reforçar a ligação da educação e formação com o mercado de trabalho; fomentar a cooperação transnacional com vista ao aumento da qualidade, inovação, excelência e internacionalização das instituições de educação e formação; promover e sensibilizar para a criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida; (endógeno) reforçar a dimensão internacional da educação e da formação; melhorar o ensino e a aprendizagem das línguas e promover a excelência no ensino e nas atividades de investigação no domínio da integração europeia.</p>	<p>a educação e a formação a todos os níveis, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, incluindo o ensino escolar (Comenius), o ensino superior (Erasmus), o ensino superior internacional (Erasmus Mundos), a educação e formação profissionais (Leonardo da Vinci) e a educação de adultos (Grundtvig). a juventude (Juventude em Ação) e o desporto. o programa Erasmus+ inclui também uma componente internacional (extracomunitária), destinada a apoiar a ação externa da União Europeia, incluindo os seus objetivos de desenvolvimento, através da cooperação entre a União Europeia e os países terceiros. (ERASMUS,2016)</p>

Fonte: Adaptado do website do Programa Erasmus

Diante do enfoque Educacional pelo Erasmus, observem-se outros enfoques pelo - Programa Acadêmico de Mobilidade Educativa - *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Udual* [PAME] no contexto da América Latina e Caribe, que enfatiza a liberdade intelectual:

Quadro 14 - Enfoque educacional do Programa de mobilidade PAME

Variáveis do Cenário educacional - contexto de origem	Enfoque educacional
<p>a) Tornar-se um instrumento que favoreça a transformação das universidades afiliadas, privilegiando a cooperação entre seus membros e as organizações internacionais que apoiam esses fins, para transformá-las em elementos eficazes do desenvolvimento econômico, social, cultural e tecnológico de cada país da região e para sua inserção útil no processo de internacionalização com a participação de Organizações Universitárias nacionais ou regionais e das Redes da América Latina e do Caribe.</p> <p>b) Incentivar a instalação de mecanismos que favoreçam o funcionamento das universidades afiliadas, como áreas modernas, inovadoras, criativas e democráticas de produção, disseminação e aplicação do conhecimento científico e humanístico.</p> <p>c) Promover a pesquisa sobre o ensino superior, com a participação ativa de suas afiliadas e redes universitárias, como fórum de discussão, análise e disseminação de modelos acadêmicos universitários; e tornar-se um corpo que defenda o ensino superior como um bem público e promova políticas educacionais no subcontinente, buscando o benefício da sociedade como um todo.</p> <p>d) Promover programas que busquem o fortalecimento institucional das universidades nos aspectos estruturais da gestão acadêmica e administrativa que determinam sua qualidade.</p> <p>e) Promover nas universidades latino-americanas a integração de atividades de formação de graduação e pós-graduação, pesquisa, transferências e divulgação, incentivando a criação de mecanismos apropriados para isso.</p> <p>f) Defender a autonomia universitária e a liberdade de ensino e pesquisa.</p> <p>g) Promover a adoção de sistemas eficientes para a nomeação, promoção e renovação de professores e pesquisadores, ao mesmo tempo em que oferecem sólidas garantias de remuneração e proteção suficientes contra demissão ou perseguição arbitrárias.</p> <p>h) Promover e defender os direitos humanos e a justiça social; proteger e conservar o meio ambiente, bem como promover em todas as suas ações e, em particular, na formação dos estudantes, o respeito às diferenças e à democracia, estimulando a formação de cidadãos livres, iguais e fraternos.</p> <p>i) Promover a integração da América Latina e do Caribe por meio do esforço conjunto das Universidades ou Instituições de Ensino Superior, das Organizações Universitárias nacionais ou regionais e das redes que o integram.</p> <p>j) Gerenciar a aquisição de bens móveis e imóveis que serão destinados à construção de espaços, bem como seu equipamento integral para cumprir o propósito social de difusão e promoção.</p>	<p>A formação universitária deve ser ativa e criativa, visando despertar o espírito de iniciativa, análise crítica e autonomia intelectual. Isto impedirá o uso do homem como um instrumento por qualquer forma de opressão. A exaltação da dignidade do trabalho deve ser uma parte substancial do processo educacional.</p>

Fonte: Adaptado do *website* do Programa PAME

No contexto do Mercosul, destaque-se o *Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os cursos acreditados MARCA*, pelo Sistema de Acreditação de Carreiras Universitárias no MERCOSUL e Estados

Associados, cujo enfoque educacional é o da cooperação entre o enriquecimento educacional, conforme o conhecimento de diferentes culturas, e o desenvolvimento de valores como solidariedade, tolerância e respeito pela diferença:

Quadro 15 - Enfoque educacional do Programa de mobilidade MARCA

Variáveis do Cenário educacional - contexto de origem	Enfoque educacional
<p>a. Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior em carreiras credenciadas no MEXA dos países que participam do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM);</p> <p>b. Incentivar a cooperação interinstitucional e internacional no campo do ensino superior em carreiras credenciadas.</p> <p>c. Promover o efeito multiplicador das experiências de mobilidade;</p> <p>d. Promover o reconhecimento de disciplinas, graduações, estudos e diplomas, incentivando as instituições de ensino superior a desenvolver políticas de assistência aos estudantes estrangeiros e trabalhar para promover suas ações para além do nível local, em um marco institucional que garanta a qualidade do conhecimento e práticas;</p> <p>e. Consolidar, por meio do intercambio estudantil, ações conjuntas entre os países da região, que permitam uma maior participação dos estudantes nas questões sociais e, conseqüentemente, potencializem as possibilidades de desenvolvimento integral das nações.</p>	<p>a. Promover o conhecimento recíproco sobre a formação acadêmica dos cursos de graduação dos países do MERCOSUL e a melhoria dos processos de formação, por meio do intercâmbio de alunos, professores, pesquisadores e gestores / coordenadores dos cursos participantes do Mecanismo de Acreditação de qualidade do MERCOSUL.</p> <p>b. Incentivar professores e alunos de instituições de ensino superior de cursos credenciados a oportunidade de realizar projetos cooperativos com instituições de outros países que não os seus, de acordo com os termos de referência do projeto.</p> <p>c. Enriquecer a educação dos jovens, oferecendo-lhes a oportunidade de conhecer diferentes culturas e desenvolver valores como solidariedade, tolerância e respeito pela diferença;</p> <p>d. Propiciar gestores / coordenadores de instituições de ensino superior dos países a oportunidade de compartilhar estruturas diferentes, formulação de mecanismos e implementação de políticas e métodos de gestão e sistemas diferentes se encontram programas de avaliação institucional;</p> <p>e. Promover a melhoria do ensino e da relação ensino e a formação acadêmica e profissional, através do conhecimento de novas práticas e experiências de ensino-aprendizagem que refletem a crescente diluição de fronteiras ensinando pesquisa-extensão;</p> <p>f. Promover experiências de formação de profissionais no sentido de prepará-los para atuar em um contexto de internacionalização;</p> <p>g. Melhorar o processo de gestão do programa de mobilidade;</p> <p>h. Promover e desenvolver proficiência nas línguas espanhola e portuguesa;</p> <p>i. Promover o efeito multiplicador das experiências de mobilidade;</p> <p>j. Promover o reconhecimento de assuntos, graus, estudos e diplomas, incentivando as instituições de ensino superior a desenvolver políticas para lidar com estudantes estrangeiros e trabalhar para prestigiar suas ações para além do nível local, dentro de um quadro institucional para garantir a qualidade da educação conhecimento e práticas;</p> <p>k. Consolidar, através do intercambio estudantil, ações conjuntas entre os países da região, que permitam uma maior participação dos estudantes em questões sociais e, conseqüentemente, potencializem as possibilidades de desenvolvimento integral das nações.</p>

Fonte: Adaptado do website do Programa MARCA

Ao verificar os quadros 13, 14, 15 e 16, de um lado, a categorização de perfis estudantis pelos países receptores representa a perspectiva econômica, do outro, os programas de internacionalização definem objetivos competitivos e enfoques educacionais.

Para dar suporte a essas discussões acerca do fator de desempenho e competitividade, tomo como base a área de estudos e o perfil dos participantes difundidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a qual, neste sentido, ressalta que:

todos os países apresentam mobilidade estudantil de recepção maior que o total de matrículas em programas de pesquisa avançada nesses países ou à preferência pelo recrutamento de estudantes internacionais em níveis mais altos de educação dada sua contribuição potencial para pesquisa e desenvolvimento nacional (OCDE, 2012, p.368).

Em síntese, observa-se que apesar de terem objetivos distintos, os programas de mobilidade internacional apresentam similaridades entre eles, no tocante à perspectiva da inovação, experiência multicultural, entre outras expectativas. Diante da perspectiva competitiva, apresento um quadro global provido por Deardorff (2014) no qual a autora elenca algumas questões importantes (*bigger picture issues*) dando a conhecer a eficiência dos programas de mobilidade dentro de uma visão fundamentada na “aprendizagem baseada em competências e avaliação baseada em resultados”.

Quadro 16 - Questões-chave da mobilidade global e perspectivas

“Questões-chave da mobilidade global”	Perspectiva
1- Resultados realistas	Quão realistas são os resultados que pretendem desenvolver a competência intercultural dos participantes e, além disso, medir e certificar-se de que se conseguiu isso? E dado que cada participante está em um estágio diferente de desenvolvimento, como os programas são desenhados para intervir apropriadamente por cada um dos participantes?
2-Impacto - Diálogo intercultural e construção de uma comunidade global	Ao combinar a questão "porquê" e a questão dos resultados a longo prazo, quais são os maiores impactos desses programas? Especificamente, como os programas de mobilidade global estão construindo uma comunidade global? Como esses programas fomentam relacionamentos significativos e de longo prazo? [...] como os programas de mobilidade podem aproveitar alguns dos pontos fortes da educação superior para lidar com essas metas maiores? Como os programas de mobilidade precisam mudar para abordar esses problemas globais? Como os programas de mobilidade podem se conectar mais estreitamente com grupos da sociedade civil e organizações não-governamentais, de modo a operar apenas nas proverbiais "torres de marfim" do ensino superior - e, em vez disso, serem modificados por essas conexões?
3- Acesso	Qual é a responsabilidade do ensino superior para a grande maioria das pessoas sem acesso à educação e, especialmente, para os programas de mobilidade? Como a educação superior irá abordar a crescente divisão entre aqueles que têm acesso à educação e aqueles que não têm? Além disso, como os fluxos migratórios globais afetarão os problemas de acesso?
4-Mobilidade virtual	o acesso é feito através de mobilidade virtual [...] Massive Open Online Courses [MOOCs], através do Massive Multiplayer Collaborative Design com jogos online, e outras tecnologias emergentes. As perguntas que precisam de mais pesquisas incluem o seguinte: qual é a eficácia da participação no país versus a participação virtual? Quais tipos de mobilidade virtual são mais eficazes para atingir as metas gerais da disciplina / curso? Que tipo de apoio e intervenção precisam ser implementados para facilitar a aprendizagem da transformação por meio da mobilidade virtual?

5- Mudança do panorama global	[...] Mudanças no panorama da mobilidade global incluem outros atores, bem como mudanças na circunscrição tradicional.
-------------------------------	--

Fonte: Adaptado com base nas ideias de Deardorff (2014, pp.36-39)

No que se refere aos *realistic outcomes* (resultados realistas), Deardorff (2014) questiona e comenta, a partir de Deardorff e Van Gaalen (2012); Engle e Engle (2003); Hoff (2008); Killik (2012); Medina-Lopez-Portillo (2004); Sanchez e Ruiz (2008) Vande Berg, Paige e Lou (2012) que “os programas de mobilidade global precisam ser realistas no que pode ser realizado através de uma permanência limitada em outra cultura”. Segundo Deardorff (2014) é necessário apoiar os beneficiários/participantes, por meio de uma preparação adequada, visto que, segundo a autora, é necessário aprofundar “as implicações éticas do que esses programas pretendem alcançar”.

Isto possibilita conhecer os resultados reais dos programas de forma mais aprofundada. Destaque-se ainda a questão 2, que trata do *Impact- Intercultural dialogue and building a global Community* (Impacto - Diálogo intercultural e construção de uma comunidade global), na qual Deardorff (2014) enfatiza “como estes programas promovem relações significativas, [...] tendo em conta o discurso global sobre o diálogo intercultural proposto pelas Nações Unidas e o Council of Europe”. Além disso, esta mesma autora acrescenta como os programas de mobilidade global contribuem para iniciativas de diálogo intercultural [...] conectando-se a questões relevantes do mundo, como levantadas pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, quais sejam:

Quadro 17 - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

1 erradicar a pobreza extrema e a fome.
2 alcançar a educação primária universal.
3 promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres
4 reduzir as taxas de mortalidade infantil
5 melhorar a saúde materna
6 combater o HIV / SIDA, malária e outras doenças.
7 assegurar a sustentabilidade ambiental; e
8 desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento

Fonte: Adaptado de Deardorff (2014, p.37)

A partir dos desdobramentos de objetivos educacionais e ou sociais, bem como os objetivos de inovação das nações, o futuro e os desafios da mobilidade de estudantes são mensurados nas questões a seguir. Neste sentido, Choudaha e De Wit (2014, p.31) apontam para o futuro da mobilidade internacional de estudantes com a gradual diversificação de serviços e competição por estudantes, envolvendo países como a China, Índia, Coréia do Sul, Singapura, Malásia, África do Sul, Rússia e Brasil.

Neste cerne, a dimensão qualitativa desloca-se para o setor privado, como observou-se no contexto nacional brasileiro, submetida ao discurso da eficiência. Reflita-se que, no contexto macro, o da internacionalização, isto envolve a dimensão geográfica. Observando-se o deslocamento da qualidade endógena na dialógica do espaço, altera o sentido da dimensão qualitativa, em que delimita-se a experiência multicultural, o domínio do conhecimento, e infraestruturas de laboratórios de pesquisa avançadas.

Assim, espera-se que as agências de qualidade correspondam a esta delimitação, Entre os desafios de uma oferta qualitativa, a expectativa estudantil é ressaltada por Wächter (2014, pp. 88-89), o qual eleva a importância de uma perspectiva multidimensional da qualidade. Ressalta que:

A maior parte da mobilidade de graduação é originária de países e universidades com oferta de ensino superior insuficiente quantitativa e / ou qualitativamente, a maior parte da mobilidade de graduação é a mobilidade vertical. Passa de países com educação superior muito pequena ou muito fraca àqueles em que a provisão qualitativa e quantitativa é melhor. A mobilidade temporária ou de crédito é, em contraste, a mobilidade horizontal – na Europa, de qualquer forma. A suposição é que, em geral, todas as universidades da UE são, pelo menos, de qualidade decente e, portanto, as trocas ocorrem entre iguais relativos (Wächter, 2014, pp.88-89).

Diante de demandas dessa natureza, está o locus da aprendizagem do educando. Nele, destaca-se o papel das agências de qualidade, com base nas ideias de Hou (2014), o qual reflete que a educação transfronteiriça demanda a necessidade de capacitação, particularmente, na dimensão de internacionalização. Neste caso, este papel se refere a atestar, por meio de avaliação, a educação transfronteiriça fornecida pelos provedores de ensino estrangeiros, ou, conjuntamente, por instituições locais e estrangeiras. Hou (2014) comenta que esta discussão é fundamental para a região Ásia-Pacífico, onde a abordagem das agências de acreditação é implementar tarefas de acreditação no país, no intento de internacionalizar-se por meio de abordagens internas e externas, ou seja, uma dupla abordagem avaliativa que demonstre a convergência dos aspectos qualitativos mensurados, que assegurem de fato a qualidade esperada.

Neste processo de internacionalização da educação superior e da busca por tornar-se “hub”, emergem desafios culturais, dada a multiplicidade de nacionalidades envolvidas no processo. A este respeito, Choudaha e de Wit (2014, p.28) denuncia a “falta de conhecimento intercultural importante para o desenvolvimento de currículos internacionalizados, a adoção de práticas mais inclusivas e a promoção da compreensão cultural recíproca”. Acrescente-se que a institucionalização da internacionalização perpassa a oferta acadêmica, o exercício da docência e o funcionamento administrativo das instituições de ensino. No tocante ao corpo docente e à administração dos serviços, os mesmos autores chamam a atenção para o fato de que, “além de encontrar professores para ensinar nos programas, qualquer instituição que adote instrução em inglês deve estender seus serviços de administração e suporte para atender a um novo corpo de estudantes e docentes em inglês” (idem, p.28).

Neste sentido, reflito as considerações de Almeida (2016, p.37) sobre as variáveis do cenário educacional, o qual enfatiza o ensino superior pela perspectiva do “Quadro Europeu de Qualificações para o Ensino Superior, seguindo os critérios e procedimentos definidos e estabelecidos pelo Processo de Bolonha”. Em seu estudo comparativo entre os Institutos Federais do Brasil e seus pares em Portugal, aponta:

elementos para uma reflexão a respeito da importância e dos impactos advindos do avanço teórico e normativo da educação multicultural na formação inicial de professores. Traz, ainda, discussões sobre as adaptações e novos

paradigmas da formação dos professores, a partir das análises dos fatores que influenciam no sucesso ou no fracasso dessas ações (Almeida, 2016, p.37).

A esse respeito, Knight (2012) comenta que a proposição multicultural está em consonância com as premissas estabelecidas pela International Association of Universities [IAU]. Na sequência da análise dos resultados da Survey Global on the International Dimension of Higher Education, Knight (2008, p.187) nos diz que, “o tema central da internacionalização da educação em nível superior é identificar e monitorar as questões-chave e tendências percebidas pelas instituições de nível superior”. Isto corrobora as ideias de Almeida (2016) cuja principal razão para a condução da internacionalização institucional é aumentar o conhecimento internacional e a compreensão intercultural de alunos e professores.

Nesta direção, o pensamento de Lima e Maranhão (2009) retrata como ocorre a experiência dos estudantes estrangeiros em mobilidade nos países mais procurados para estudos. A este respeito, colocam que:

A representatividade dos estudantes internacionais nos sistemas de educação superior de países com elevada capacidade de atração estudantil evidencia a importância que a educação multicultural vem ganhando e a necessidade de desenhar currículos ajustados à realidade emergente (articulando temas locais, regionais e universais sem desconsiderar a diversidade de línguas em contato) (Lima & Maranhão, 2009, p. 606).

Desse modo, emerge a abrangente dimensão linguística, haja vista que tais discussões apontam para uma demanda de uma perspectiva multilíngue. No contexto brasileiro, Souza (2014, p. 42) afirma que: “as políticas linguísticas vigentes no Brasil não estão considerando o demandado pela internacionalização das universidades”. A autora ressalta a importância “de promoção do plurilinguismo nas escolas, bem como a importância de refletir sobre as propostas ligadas ao ensino de línguas estrangeiras brasileiras”. Isto porque “há um paradoxo entre as requisições dos programas de mobilidade acadêmica e as políticas linguísticas implantadas nas redes de ensino de todo o Brasil, que privilegiam apenas duas línguas, o inglês e o espanhol”.

De outra perspectiva, considero importante refletir sobre algumas práticas bastante comuns no processo de internacionalização, que vêm sendo lideradas pelos EUA e, por oportunidade, Reino Unido e Austrália. Trata-se de uma maneira mais ampla, de fatores de desempenho e competitividade, tais como os tipos de mobilidade ofertados, as áreas de estudos, a reputação institucional e, especialmente, o “movimento mundial do ensino da língua inglesa”, atrativos para os estudantes internacionais. Neste cenário de tendências, mas também tendencioso, deparamo-nos com uma ameaça à sustentabilidade de muito do tudo a que a internacionalização se propõe, a saber as trocas de conhecimento mútuas entre os povos diversos, sobre suas histórias, culturas e línguas. Tudo isto com vistas ao respeito e ajuda mútuos, à solidariedade, à união dos povos e ao desenvolvimento das nações. Neste sentido, Ilieva, Beck e Waterstone (2014) julgam ser necessário esclarecer sobre o que é que a internacionalização do ensino superior, em tempos de globalização, sustenta e o que, de fato, ela deveria sustentar. Esses autores partem de “interconexões holísticas” que buscam representar uma “relacionalidade dialógica”, capaz de situar recursos educacionais para este contexto. A partir disto, chamam a atenção para o fato de que:

A lente da sustentabilidade para a análise da internacionalização no ensino superior adota uma perspectiva ecológica sobre o conceito de sustentabilidade que chama a atenção para as experiências reais dos seres humanos envolvidos na internacionalização, as relações complexas e o potencial mútuo, bem como a natureza dinâmica de todos esses processos e interações (Ilieva, Beck & Waterstone, 2014, p.6).

A partir disto, verifica-se a necessidade de refletir-se sobre a oferta e a demanda da internacionalização em sua multidimensionalidade e em alinhamento com os objetivos e valores educacionais.

Na medida em que são identificados “três pressupostos ideológicos por trás da internacionalização da educação, a saber: idealismo, instrumentalismo e educacionalismo”, constata-se que:

Algumas dessas finalidades (Finalidade, aqui, é o mesmo que os pressupostos ideológicos acima? Da maneira como está colocado, deixa entender isso.) incluem enriquecer a força de trabalho e consolidar a capacidade econômica de um país e maximizar a receita das instituições educacionais. No que diz respeito ao instrumentalismo, é possível utilizá-lo no contexto da exploração da posição financeira do país e das instituições financeiras do mundo (Ilieva, Beck & Waterstone, 2014, p.6).

Nesta direção, destaca-se a análise de cooperação internacional efetivada pelo Brasil, utilizando como fonte de dados os relatórios do CNPq e Capes, referentes aos “acordos bilaterais e multilaterais para estrangeiros com bolsa no país e brasileiros com bolsa no exterior”. A este respeito, Morosini (2011) confirma:

a presença do modelo periférico de internacionalização nas IES, apesar da crescente internacionalização na pesquisa e na pós-graduação do país. [...] a convivência de dois modelos de cooperação internacional: a predominância do modelo de Cooperação Internacional Tradicional – CIT, fundamentado na competitividade e na ocupação de espaço no mercado globalizado, e a tendência, embora de menor porte, a partir de 2003, do modelo de Cooperação Internacional Horizontal – CIH, fundamentado na consciência internacional e no fortalecimento da capacidade científica endógena dos parceiros mais fragilizados (Morosini, 2011, p. 93).

Para Lima e Maranhão (2009, p.584) a limitação dos países semiperiféricos e periféricos, economicamente, onde ocorre a internacionalização, majoritariamente, passiva, “os resultados tendem a responder mais a interesses comerciais do que culturais”. Diante dessa reflexão, retoma-se a discussão do papel da universidade frente às vertentes desse cenário de globalização, em conformidade com o mercado da educação de nível superior, que se configura como tal. Assim, a partir do “universalismo proposto” (Santos, 2012) questiona-se: “a universidade pode se tornar o local da refundação de uma nova ideia de universalismo numa nova base intercultural?”

Ressalte-se que o escopo de políticas educacionais nacionais é moldado por políticas supranacionais, responsáveis pela ressignificação da dimensão política frente aos interesses comerciais do mercado educacional. Isto, por sua vez, gera lacunas e inconsistências no sistema educacional nacional e é dessas lacunas e inconsistências que emergem as “questões fortes” de Santos (2012) apresentadas e discutidas no início deste capítulo.

O capítulo III, a seguir, versa sobre o Programa Ciência sem Fronteiras como Política Pública da Educação Superior Brasileira, buscando entender a sua formulação, objetivos e indicadores de sucesso/insucesso.

Cap. III O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS COMO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Este capítulo está dividido em três seções. A primeira esboça uma descrição do Programa Ciência sem Fronteiras - CsF, com base na análise de documentos institucionais; a segunda busca o perfil da análise de indicadores do Programa, realizada por atores institucionais; e a terceira apresenta uma discussão analítica desenvolvida por estudiosos da temática. A análise dos documentos institucionais do programa CsF inclui, num primeiro momento, descrever o conjunto de indicadores que sustentam sua formulação, tendo em vista a proposta de internacionalização da educação superior brasileira, a qual, segundo afirmações do CsF, busca preencher lacunas de algumas áreas do conhecimento tanto no nível da pesquisa como no nível do ensino de graduação.

Quanto à segunda seção, esta tem em conta, nomeadamente, o estudo realizado pelo DataSenado (2015) que realizou um tipo de avaliação política com os discentes partícipes da mobilidade, por meio de questões fechadas, que buscou evidenciar a satisfação, a motivação dos discentes, a qualidade do ensino, entre outros aspectos, conforme detalhado mais adiante, no resultado desta avaliação do CsF. A este respeito, o DataSenado (2015) apresenta os relatórios de avaliação do Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do Programa Ciência sem Fronteiras (Brasil, 2011).

Por fim, a terceira seção apresenta uma discussão analítica, levada a cabo por estudiosos da temática, buscando responder, entre outros aspectos, em que medida a política CsF concretizou as demandas que lhe foram designadas.

O Programa Ciência sem Fronteiras: gênese e implementação teve seu pré-lançamento em junho de 2011, em reunião no Ministério da Educação [MEC], em Brasília. O evento reuniu os ministros da Educação e de Ciência e Tecnologia, bem como os presidentes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Capes] e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [CNPq], do representante máximo da Secretaria de Educação Profissional e reitores de Instituições de Ensino Superior [IES] públicas e seus assessores. Na ocasião, o Programa CsF foi apresentado com uma oferta inicial de 75.000 (setenta e cinco mil) bolsas asseguradas pelo governo federal brasileiro. Nesta ocasião, os proponentes da política educativa e atores da iniciativa privada, em cooperação, propuseram recursos, a fim de superar o número de 100.000 bolsas.

As modalidades de bolsas instituídas pela política pública em estudo objetivavam atender demandas dos diferentes níveis da educação superior, a fim de preencher lacunas de formação profissional em áreas do conhecimento prioritárias para o Brasil e, conforme o Plano Nacional de Educação [PNE] (2014, p.42) previa-se “ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional (Estratégia 12.12) ”.

Observem-se, a seguir, especificações das áreas contempladas no nível de graduação:

Quadro 18 - Áreas contempladas em nível de graduação no CsF

Áreas Contempladas		
1- Engenharias e demais áreas tecnológicas	7- Petróleo, Gás e Carvão Mineral;	13-Tecnologia Aeroespacial
2- Ciências Exatas e da Terra	8- Nanotecnologia e Novos Materiais;	15-Computação e Tecnologias da Informação
3-Energias Renováveis	9- Produção Agrícola Sustentável;	16- Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação);
4-Tecnologia Mineral;	10-Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais;	17-Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva;
5- Formação de Tecnólogos;	11- Fármacos;	18- Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde;
6-Biotecnologia;	12- Biodiversidade e Bioprospecção	

Fonte: Adaptado com base no CsF (2011; 2016)

O PNE (Brasil, 2014) enfatizou a articulação com a iniciativa privada para a cooperação da oferta e o Decreto 7.642, de 13 de dezembro de 2011 (Brasil, 2011) estabeleceu as ações do Programa e determinou os atores institucionais no contexto brasileiro e suas respectivas funções. O documento designou dois Comitês: o de Assessoramento e Acompanhamento e o Comitê Executivo e Atribuições, ambos nos escopos da implementação, acompanhamento e avaliação. O referido Decreto estabeleceu também as modalidades de bolsas, nos níveis de graduação e pós-graduação, a partir de nove objetivos com enfoques distintos, de acordo com descrição ao longo deste capítulo, pautados no art. 8, que determinou o público alvo e objetivos.

O Programa definiu a divulgação das chamadas públicas e o processo seletivo dos alunos, tratou dos recursos financeiros, do incentivo à participação, e da realização de parcerias. O último artigo determinou o reconhecimento dos créditos cursados durante o período da mobilidade internacional. Mais concretamente, a legislação determinou:

[...] 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 (Brasil, 2011).

Das ações do Programa, em parágrafo único, estabeleceu-se a cooperação internacional, por meio do intercâmbio realizado entre os países vigentes. Neste sentido, determinou:

[...] 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 (Brasil, 2011).

Dos nove objetivos estabelecidos pelo programa, para cumprir com as cinco modalidades de bolsas no estrangeiro (graduação-sanduiche; educação profissional e tecnológica; doutorado-sanduiche; doutorado pleno; e pós-doutorado) houve relevância para os níveis de pós-graduação, no tocante à pesquisa e cooperação, e internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras, bem como para os centros de pesquisa. A academia brasileira ganhou visibilidade internacional e aumentaram a contribuição com a competitividade das empresas brasileiras e o enfoque no desenvolvimento científico e tecnológico. O enfoque para a graduação prioriza a experiência educacional e profissional, a ampliação da mobilidade internacional, e a capacitação em instituições de excelência no exterior. A este respeito, visa a:

- 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;
- IX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação (Brasil, 2011).

A partir da execução da política, buscam-se os indicadores de sucesso para o cenário brasileiro, no nível de ensino, com foco nas áreas prioritárias. Para ilustrar, o quadro 19, a seguir, sintetiza o objetivo 1, proposto pelo e para o CsF, o qual norteia o contexto e análise deste estudo.

Quadro 19 - Expectativa de indicadores de sucesso para o nível de ensino-graduação

Objetivos da Internacionalização da educação superior brasileira	Indicadores de sucesso para o cenário Brasileiro
Objetivo i)	Experiências educacionais e profissionais de qualidade
	Empreendedorismo
	Competitividade
	Inovação

Fonte: Adaptado com base nos objetivos do CsF (Brasil, 2011)

A sequência deste capítulo descreve o provimento de recursos para execução do CsF, a constituição de um comitê de acompanhamento e assessoramento do programa, bem como as atribuições estabelecidas entre outras providências e operacionalização do CsF:

Quanto ao provimento de recursos, o art. 3 afirma que a execução do programa deu-se por meio de convênios e acordos de cooperação, e “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” (Brasil, 2011).

O Art. 4 apresenta a composição do Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do Programa Ciência sem Fronteiras, conforme os 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 (Brasil, 2011).

O Art. 5º. estabelece as atribuições do Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do Programa Ciência sem Fronteiras, conforme verifica-se a seguir:

- 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 (Brasil, 2011).

Ressalte-se que o Comitê Executivo do programa é responsável pela análise e formulação de indicadores do Programa. De acordo com estabelecido no Art. 6º, é constituído por:

- 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 (Brasil, 2011).

No que se refere às atribuições do Programa, o Art. 7º traz os dois objetivos maiores, quais sejam o estabelecimento de normas e a identificação de IES que correspondam às metas do governo brasileiro. De maneira mais detalhada, tem-se:

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 es 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 (Brasil, 2011).

Sobre as modalidades de bolsa, os parágrafos 1º ao 9º, do art. 8, determinam o público alvo e objetivos, conforme se vê a seguir:

§ 1o As bolsas de graduação-sanduíche 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 (Brasil, 2011).

O Art. 9º trata das chamadas públicas que foram promovidas e divulgadas pela Capes e o CNPq, conjuntamente. Em acordo com as modalidades contidas no Artigo 8º, o processo de concessão de bolsas ocorre com “a seleção dos beneficiários, levando em conta o mérito dos candidatos e dos projetos, sendo respeitadas as especificidades de cada entidade executora”. (Brasil, 2013, p.6). Em Parágrafo único, diz que, “as chamadas públicas terão divulgação nacional ou, quando for o caso, internacional” (Brasil, 2011).

Acrescenta que “os recursos financeiros, o incentivo à participação e à realização de parcerias cabem ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, conforme especificado no Art. 10. Assim, este ministério deverá:

- 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 (Brasil, 2011).

Quanto ao papel do Ministério da Educação, conforme o Art.11, a este caberá:

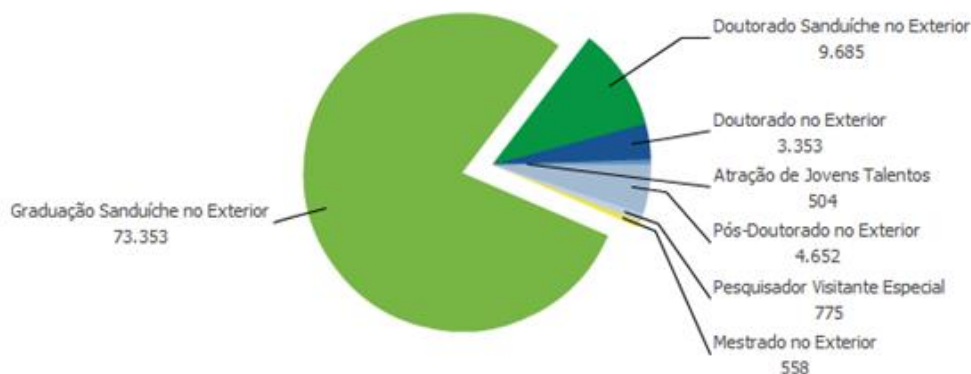
- I - disponibilizar recursos financeiros para bolsas e fomento à pesquisa, destinados à execução do Programa Ciência sem Fronteiras pela Capes, que poderá repassar recursos a instituições ou organismos internacionais de fomento e de intercâmbio acadêmico;
- II - promover e incentivar a participação das universidades, institutos tecnológicos e cursos de pós-graduação no Programa;
- III - promover o ensino e a aprendizagem de idiomas estrangeiros;
- IV - firmar parcerias e acordos com instituições internacionais (Brasil, 2011).

O Art. 12 determina as obrigações das instituições para com os candidatos “contemplados por ações do Programa Ciência sem Fronteiras”, as quais deverão fazer “o reconhecimento dos créditos ou das atividades de treinamento obtidos no exterior, de acordo com o plano de atividades previamente aprovado” (Brasil, 2011).

De acordo com esta descrição, a fase a seguir retrata os quadros analíticos do CsF, conforme sua execução e, na sequência, os de indicadores de execução do Programa, obtidos a partir do conjunto desses indicadores analíticos, promovidos durante e após a execução do Programa.

A representação gráfica 5, a seguir, detalha a “Distribuição das Bolsas Implementadas por Modalidade”, com base no *Panorama Geral da Implementação das Bolsas do Programa* (CsF, 2016). A partir disso, verifica-se maior representatividade na implementação de bolsas de Graduação Sanduíche no Exterior, num total de 79,98%, o que, segundo o programa, totalizou 92.880 (noventa e duas mil, oitocentas e oitenta) bolsas,

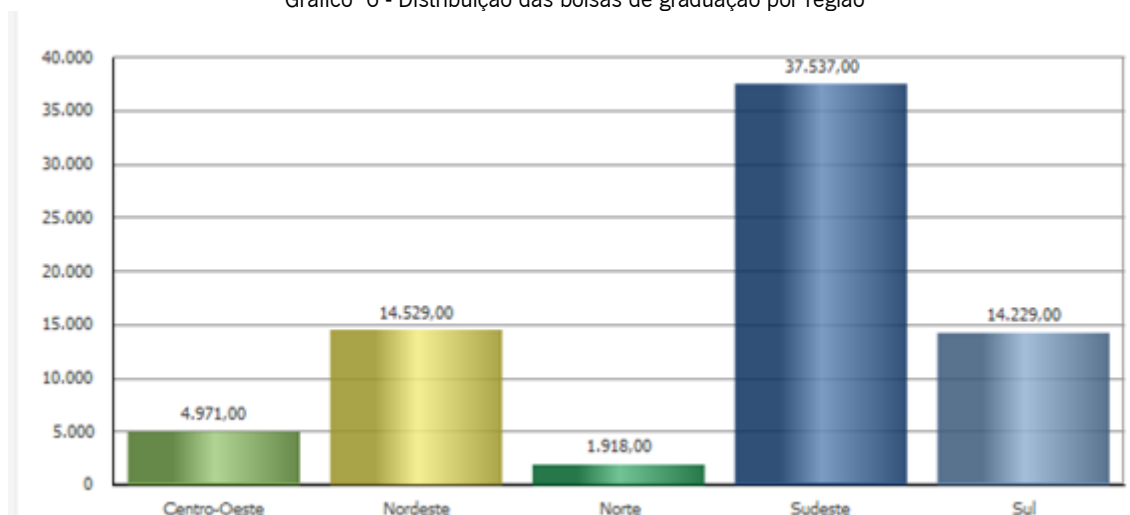
Gráfico 5 - Distribuição das bolsas implementadas por modalidade



Fonte: (CsF, 2016)

Da distribuição das bolsas por região, o Nordeste ficou na segunda posição, representando 19,85%, com diferença de 0,41% para a região Sul, que ocupou a terceira posição com 19,44%. A região Sudeste foi a que mais encaminhou alunos ao exterior com 51,29% do total. Já a região Norte foi a que menos encaminhou, totalizando apenas 2,62% do total de bolsas, seguida da região Centro-oeste, com representatividade de 6,79%, como visto no gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 - Distribuição das bolsas de graduação por região



Fonte : CsF (2016)

A partir desses dados, busquei identificar os números da participação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Verifiquei que, por região, o percentual mais alto de participação pertence à região Nordeste, com 7,43%, num total de 921 (novecentos e vinte e um) alunos. Verifique-se a tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - IFs Região Nordeste e total de discentes participantes no CsF no período de 2011 a 2016

IFs – Localização por estado	Total geral de bolsas por estado	Total de Alunos IFs no CsF 2011-2016	Percentual de representatividade dos IFs	Média de participação dos IFs em termos percentuais por região
MARANHÃO	959	251	26,17%	7,43%
PIAUÍ	606	81	13,36%	
CEARÁ	3112	199	6,4%	
RIO GRANDE DO NORTE	2007	66	3,29%	
PARAÍBA	1663	121	6,7%	
PERNAMBUCO	3598	45	1,26%	
ALAGOAS	622	12	1,93%	
SERGIPE	667	25	3,7%	
BAHIA	2975	121	4,07%	
Tota	16.209	Total 921		

Fonte: Adaptado com base nos relatórios do CsF (2011-2016)

Vale ressaltar que no Estado do Maranhão, Região Nordeste, o Instituto Federal do Maranhão foi a segunda instituição daquele estado que mais encaminhou alunos pelo Programa CsF, atrás apenas da Universidade Federal do Maranhão. O mesmo ocorreu no Estado do Espírito Santo, na Região Sudeste, como pode ser observado na tabela 5, a seguir, onde o IFES destacou-se como a segunda instituição de ensino superior que mais enviou alunos pelo CsF naquele estado, e o único IF da Região Sudeste a atingir tal feito. Ressalte-se ainda que, nesta última região, todos os Institutos Federais juntos apresentaram um percentual de participação de discentes de graduação no Programa de 6,77%.

Tabela 5 - IFs Região Sudeste e total de discentes participantes no CsF no período de 2011 a 2016

IFs – Localização por estado	Total geral de Bolsas por estado	Total de Alunos dos IFs no CsF 2011-2016	Percentual de representatividade dos IFs	Média de participação dos IFs em termos percentuais da região
MINAS GERAIS	15925	687	4,31%	6,77%
ESPIRÍTO SANTO	1337	224	16,75%	
RIO DE JANEIRO	8126	379	4,67%	
SÃO PAULO	19232	257	1,34%	
Total	44.620	1.547		

Fonte: Adaptado com base nos relatórios do CsF (2011-2016)

Em terceira posição, a região Centro-Oeste enviou um total de 123 alunos, o que representou um percentual total de participação no CsF de 2,65%, o que pode ser visto na tabela 6 abaixo.

Tabela 6 - IFs Região Centro-Oeste e total de discentes participantes no CsF no período de 2011 a 2016

IFs – Localização por estado	Total geral de bolsas por estado	Total de alunos dos IFs no CsF 2011-2016	Percentual de representatividade dos IFs	Média de participação dos IFs em termos percentuais por região
MATO GROSSO	402	9	2,24%	2,65%
DISTRITO FEDERAL	3326	9	0,27%	
GOIAS	1312	104	7,93%	
MATO GROSSO DO SUL	622	1	0,16%	
Total	5.662	123		

Fonte: Adaptado com base nos relatórios do CsF (2011-2016)

Os Institutos Federais da região Norte do Brasil enviaram, ao todo, 49 alunos, o que representou 2,44% de participação das instituições da região, como mostrado na Tabela 7 de participação dos IFs da região Norte:

Tabela 7 - IFs Região Norte e total de discentes participantes no CsF no período de 2011 a 2016

IFs – Localização por estado	Total geral de bolsas por estado	Total de alunos dos IFs no CsF 2011-2016	Percentual de representatividade dos IFs	Média de participação dos IFs em termos percentuais por região
TOCANTINS	175	13	7,43%	2,44%
PARÁ	1313	26	1,98%	
AMAPÁ	16	-	0%	
RORAIMA	32	2	6,25%	
AMAZONAS	573	8	1,4%	
ACRE	11	-	-	
RONDÔNIA	61	-	-	
Total	2.181	49		

Fonte: Adaptado com base nos relatórios do CsF (2011-2016)

Por fim, o menor percentual de envio entre os Institutos Federais foi o da Região Sul, com a média de participação de 1,04 % da região, onde todas as IES juntas enviaram mais de 17.000 alunos pelo CsF, enquanto que todos os IF da região juntos enviaram apenas 130 alunos, conforme a tabela 8 - distributiva desta região.

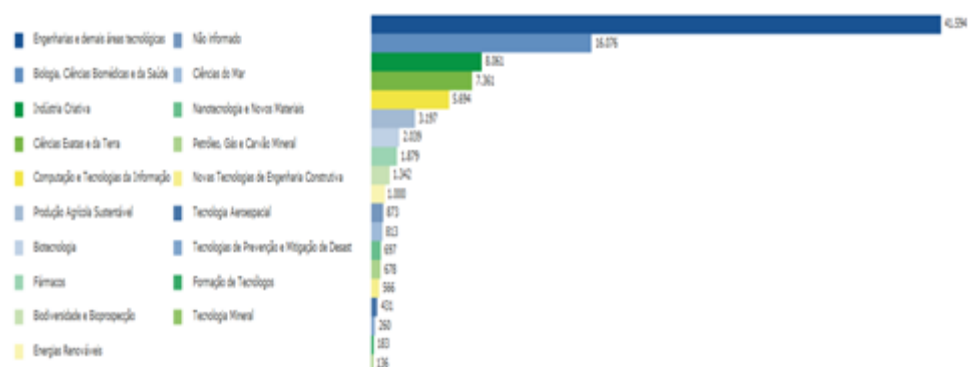
Tabela 8 - IFs Região Sul e total de discentes participantes no CsF no período de 2011 a 2016

IFs – Localização por estado	Total geral de Bolsas por estado	Total de alunos dos IFs no CsF 2011-2016	Percentual de representatividade dos IFs	Média de participação dos IFs em termos percentuais da região
PARANÁ	6470	-	0%	1,04%
SANTA CATARINA	3816	50	1,31%	
RIO GRANDE DO SUL	6769	80	1,82%	
Total	17.055	130		

Fonte: Adaptado com base nos relatórios do CsF (2011-2016)

O programa contemplou 18 (dezoito) áreas, as quais diferem quanto à representatividade por região, e estão detalhadas, a seguir, nos gráficos de “Distribuição de bolsas por Área Prioritária” :

Gráfico 7 - Distribuição de bolsas implementadas por área prioritária



Fonte (CsF,2016)

O Programa Ciências sem Fronteiras, a partir de 2011, afirma ter ampliado seu escopo de acordos de cooperação para mobilidade internacional com países dos cinco continentes ao redor do globo. Os países com os quais foram feitos acordos para mobilidade foram Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Cingapura, Coreia do Sul, Dinamarca, Estados Unidos, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Índia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Rússia, Suécia, Suíça, Ucrânia, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura do Brasil -MEC (2016).

Outros indicadores se referem às demandas por países e continentes e têm em conta a representatividade das áreas de prioridade para o Brasil. Apesar da ampliação do escopo de continentes e respectivos países no mesmo ano de formulação do CsF com alcance nos cinco continentes, as chamadas de 2013 envolveram países de apenas quatro continentes, a saber América do Norte, Ásia, Europa e Oceania, enquanto os países designados foram Austrália, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Espanha, Finlândia, Holanda, Nova Zelândia e Reino Unido, de acordo com os 12 (doze) editais finais publicados pelo programa, do 167 ao 179, publicados pelo programa CsF (Brasil, 2016).

A figura 4, a seguir, demonstra o fluxo dos estudos brasileiros para o ano de 2016 e concentra-se nos Estados Unidos e Europa:

Figura 4 - Brasileiros no mundo pelo CsF



Fonte: Brasil (2016)

Apresentados os dados acima, nesta etapa do capítulo, busco fazer um retrato de algumas considerações relevantes da academia brasileira, por meio de uma análise crítica das dimensões observáveis, entre as quais, a dimensão econômica do CsF, quanto aos valores investidos, a forma de cooperação entre a iniciativa pública e privada, a delimitação das áreas prioritárias, a dimensão linguística do Programa, e as aplicações desse intercâmbio para a sociedade brasileira.

No tocante à dimensão econômica, o Programa CsF atingiu a marca de “100 mil bolsas no exterior”, com o fito de internacionalizar a academia brasileira. Contudo o escopo da internacionalização levado a cabo pelo CsF recebeu críticas pela participação política e econômica dos países neste processo de internacionalização, haja vista as motivações do mercado de educação que permeiam as ações do Programa, já debatidas neste estudo.

Neste sentido, a direção da mobilidade de estudantes / quantidade de estudantes em mobilidade, Lima e Maranhão (2009, p. 584) propõem o conceito de internacionalização ativa e passiva, em que os países que só/mais enviam promovem a internacionalização “passiva”, enquanto que os que só/mais recebem promovem a internacionalização “ativa”. Para esta classificação, os autores estudaram informações sobre a mobilidade de envio e recepção de estudantes latino-americanos, fornecidas pelos “principais países receptores e emissores de estudantes” dessa região do mundo.

Nesta direção, Chaves e Castro (2016, pp.135-136) criticam o alto montante de investimento do Brasil com o envio de estudantes, a partir dos números do CsF (2012-2014), e concluem que o Brasil adota a *internacionalização passiva*, haja vista que o país está inserido “na estratégia da globalização numa posição de submissão aos grandes centros do capital”. Com base nisto, evidencia-se que o papel político do Brasil, neste cenário, ficou limitado a “um importante emissor neste mercado”.

Assim, verificada a existência de uma interdependência econômica e política, retomo o pensamento de Lima e Maranhão (2009, p.584) sobre a limitação dos países semiperiféricos e periféricos, economicamente,

para refletir sobre os resultados esperados, os quais emergem como meramente limitados aos interesses comerciais. Por isso a expectativa de indicadores de sucesso prevista, mais especificamente, do indicador de capacidade científica endógena, pode ser frustrada, visto que esta depende da lógica de investimentos na estrutura física interna brasileira e os investimentos foram destinados à mobilidade estudantil internacional. Isto, por sua vez, teve maior impacto negativo nas regiões norte e nordeste do Brasil, onde a infra-estrutura, historicamente, tem sido mais precária.

Desse modo, a lógica da interdependência das dimensões econômica e política delineada pelo Ciência sem Fronteiras demonstra um entrelaçamento nocivo ao contexto brasileiro e como grave consequência promove o “aumento do fosso entre Norte e Sul”.

Dito de outro modo, a transferência de ativos causou prejuízos a curto, médio e longo prazos à capacidade de inovação brasileira. Resta o exame dos objetivos do Programa em observar, na análise desta tese, a experiência multicultural, e verificar se ela corrobora a expectativa anunciada no quadro 19, anteriormente citado neste capítulo.

Neste sentido, trago para reflexão a análise de Ribeiro (2015, p.35) que contextualiza a perspectiva do Programa Ciências sem Fronteiras, tal como esta tese, numa lógica privatista da educação superior brasileira, na direção dos interesses do capital. A este respeito, a autora comenta que:

o Programa Ciência sem Fronteiras, ao se vincular à assertiva da “sociedade do conhecimento”, mistifica o fato de que este programa insere-se na lógica capitalista, onde a ciência passou cada vez mais a ser incorporada para atender às necessidades de reprodução alargada do capital e os países centrais e periféricos não participam desse processo da mesma forma (Ribeiro, 2015, p.35).

Os principais argumentos de Ribeiro (2015, pp.35-36) contemplam os objetivos do Programa focados na competitividade, já que o “Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira”. A delimitação das áreas prioritárias para o Brasil dá indícios de um vínculo com o foco mercadológico, tendo em vista “o desprezo pelo que não interessa às áreas do capital [...] em detrimento do grande interesse pelas áreas capazes de produzir um conhecimento totalmente interessado e necessário à reprodução alargada do capital” Ribeiro (2015, p.36).

Dentre outras importantes considerações na análise desta autora, destaque-se a observação de que a maior fatia dos recursos do Programa foi destinada a estudantes que se candidataram a estudar nos Estados Unidos, além da já comentada internacionalização passiva, fatos que enquadram o Brasil como um consumidor. A este respeito, a autora comenta que:

O envio de estudantes/pesquisadores brasileiros para o exterior representa um lucro importante para os países receptores que, não por acaso, são majoritariamente do hemisfério norte. Os “contemplados” pelas bolsas podem agora gastar dinheiro no exterior, produzir pesquisa no e para os países centrais e ter suas mentes controladas pela ideologia dos países hegemônicos, solapando os interesses coletivos, as necessidades de seu povo e o

desenvolvimento dos Estados nacionais, visto que esses, quando não classificados como países centrais, tendem a reproduzir a sua condição periférica e dependente, inclusive no âmbito da produção de conhecimento (Ribeiro, 2015, p. 40).

Faz-se importante destacar uma tendência nociva, a qual, além de não contribuir para o avanço do conhecimento no cenário nacional brasileiro, conforme demandas mencionadas, leva ao esvaziamento dos cofres públicos pelo próprio Estado brasileiro, numa postura de nação colonizada. Com isto, refiro-me ao papel definidor que as políticas supranacionais têm sobre a formulação das políticas nacionais e, por conseguinte, a postura de submissão do Brasil aos modelos estrangeiros, inadequados para a realidade brasileira, a qual requer um equilíbrio entre as dimensões competitivas e sociais .

Nesta direção, Wielewicki e Oliveira (2010, pp. 226-228) analisam a dimensão política da internacionalização da educação dos países receptores, a partir da política de Bolonha. Verificam que, “a Europa deseja estabelecer parcerias internacionais que ampliem seu leque de opções para a educação superior” e que isto alimenta a tendência de prevalência dos interesses da própria Europa, numa dinâmica semelhante àquela dos Eduhubs apresentada no capítulo de internacionalização desta tese.

Wielewicki e Oliveira (2010, p.231) ao analisarem a dimensão social, evidenciam a noção de alteridade e diversidade como base das negociações e formulações políticas, tendo “a universidade como locus privilegiado de análise crítica, propositiva e, sobretudo, prospectiva”.

Isto reflete a dinâmica da política educacional direcionada ao mercado, o que, por sua vez, leva a uma “redução da autonomia relativa dos estados nacionais em matéria de educação superior”, objeto do CsF, a qual se vê levada a “uma direção supranacional de políticas, agora, relativamente, descontextualizadas” (Lima, Azevedo & Catani 2008, p.12). Tudo isso, mais uma vez, evidencia que a interdependência das dimensões qualitativa e geográfica tem sido forjada por políticas supranacionais, as quais “reduzem o papel político dos Estados nacionais”, no âmbito de tais políticas.

O Ciência sem Fronteiras como política pública direcionada para a ciência, tecnologia e inovação corrobora a agenda da política interna brasileira pelo Decreto 7.540/2011, em que, o governo federal - 2011-2014 - formula “o Plano Brasil Maior (PBM), como parte da Política de Desenvolvimento Industrial, de Inovação e de Comércio Exterior (2011-2014). O foco do Plano é a inovação e a política industrial para o aumento da competitividade nacional (Pereira, 2013, p.23). Visto dessa perspectiva, o CsF (2011-2016) foi parte da iniciativa executora da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação – ENCTI/ 2012-2015. Neste sentido, Pereira (2013, p.24) ressalta:

[...] as principais preocupações da ENCTI, sua contribuição para o desenvolvimento social do País [...] dada ênfase a três vertentes principais: “(i) popularização da C,T&I e melhoria do ensino de ciências; (ii) inclusão produtiva e social; e (iii) tecnologias para cidades sustentáveis” (ENCTI, 2012, p.82).

Nesta direção, Ribeiro (2015, p. 36) faz referência, também, à vinculação do CsF com as empresas, comprovando “a íntima afinidade da política de educação atual com as perspectivas empresariais”. Neste

formato, há o “abocanhamento” de recursos públicos “para o desenvolvimento de pesquisas que não são revertidas para a coletividade, mas apropriadas como mercadorias privadas”. Acrescente-se a isto que “não só as pesquisas estão se convertendo em mercadoria, mas também os seus resultados. Testemunhamos, assim, “o uso privado de recursos públicos e de instituições públicas para benefícios individuais”.

Wielewicki e Oliveira (2010, pp. 226-228) estudaram o nível de formulação das políticas *top-down* no contexto brasileiro e verificaram “a falta de participação estudantil [...] negociação diplomática genérica [...] aspectos estruturais, convergências e riscos de padronização de sistemas, políticas descontextualizadas.

No que se refere à participação estudantil, o DataSenado (2015) faz um comparativo do intercâmbio acadêmico realizado em escala global, em que confronta os números da mobilidade estudantil enviada para os EUA num mesmo período. A esse respeito comenta que:

No biênio 2010/2011, por exemplo, 8.700 estudantes brasileiros foram para os EUA, contra 158 mil chineses, 104 mil indianos e 73 mil coreanos, segundo dados do Instituto Internacional de Educação (IIE). Com a criação do Programa, a expectativa era chegar a cerca de 100 mil estudantes brasileiros no exterior (DataSenado, 2015, p.2).

No que diz respeito aos parâmetros utilizados para essa análise, o DataSenado (2015) toma como sujeitos os beneficiários da política, a fim de inquiri-los sobre questões que vão do processo seletivo à qualidade do ensino nas instituições estrangeiras. A este respeito, declara que:

para avaliar o Programa Ciência sem Fronteiras sob a ótica de seus beneficiários em relação a aspectos como a qualidade de ensino das instituições estrangeiras, a possibilidade de transferência de conhecimento adquirido, o processo seletivo e mecanismos de acompanhamento e controle do programa, o Data Senado realizou, de 1º a 28 de setembro, pesquisa por e-mail com bolsistas e ex-bolsistas cadastrados na base de dados da Capes e do CNPq (DataSenado, 2015, p.2).

O DataSenado (2015) avaliou as seguintes dimensões: qualidade, sociabilidade, cultura, entre as demais categorias destacadas no quadro abaixo, da perspectiva dos alunos partícipes do CsF, com base no conjunto de questões que buscou para realizar a avaliação dessas dimensões. Verifique-se a síntese das categorias de análise no quadro 20, a seguir:

Quadro 20 - Categorias de análise da pesquisa DataSenado (2015) sobre o CsF

Pesquisa DataSenado (2015)	Categorias de análise da pesquisa
	Satisfação com a experiência de estudar no exterior
	Motivação para realização do intercâmbio
	Qualidade do curso nas instituições estrangeiras de ensino
	Nível de fluência no idioma
	Manutenção de contatos acadêmicos no exterior após o intercâmbio
	Predominância das áreas de manutenção dos contatos do intercâmbio
	Oportunidade de transferência, de conhecimentos adquiridos ao retornar ao Brasil,
	A experiência do intercâmbio, o estímulo para estudar mais e local para a carreira profissional
	Acompanhamento e avaliação do intercâmbio- envio do relatório a Capes e CNPq
	Período de envio do relatório a Capes e CNPq
	Recebido do retorno da Capes ou do CNPq sobre a avaliação da experiência discente no exterior.
	Orientação adequada para o relatório técnico-científico após conclusão do intercâmbio
	Envio do relatório à Capes ou CNPq e recebimento de algum retorno dessas instituições.

Fonte: Adaptado com base na pesquisa do DataSenado (2015)

No tocante ao perfil dos respondentes, a referida pesquisa ressaltou dados sobre as agências de fomento responsáveis pelos bolsistas, a região do mundo para onde fizeram a mobilidade e a renda familiar. A este respeito, destaca que:

Ao todo, 14.627 estudantes responderam à pesquisa, sendo 9.563 beneficiados pela Capes e 5.064 pelo CNPq. 26% dos participantes eram bolsistas e 74%, ex-bolsistas. A maior parte, 52%, fizeram ou estão fazendo intercâmbio na Europa, 39% na América, 7% na Oceania, 2% na Ásia e 1% na África. A maioria, 64%, tem até 25 anos, 17% têm de 26 a 30 anos e 12%, 31 anos ou mais. Do total de respondentes, 3% não possuem renda familiar. Outros 11% são de famílias com renda de até 2 salários mínimos, um quarto estão na faixa de 2 a 5 salários; 24% possuem renda de 5 a 10 e, 22%, superior a 10 salários mínimos (DataSenado, 2015, p.2).

Corroborando a predominância do perfil socioeconômico da classe média alta, outra pesquisa acadêmica realizada com 67 discentes da Engenharia de Produção, compreendendo participantes de 13 estados brasileiros, denuncia fatos, como:

75% dos estudantes serem oriundos de escolas privadas, seguido de 11% em escolas públicas, 8% em Institutos Federais e 6% afirmaram ter cursando parte do ensino médio em escola pública e privada. Em relação à renda familiar, 40% dos discentes possuem acima de R\$ 8.001,00; 32% entre R\$ 2.001,00 e R\$ 5.000,00; 20% entre R\$ 5.001 e R\$ 8.000,00, e apenas 8% até R\$ 2000,00 (Borges, Araújo, Florêncio, Agra, Queiroz F. & Queiroz J., 2013, p. 6).

Entre os entrevistados pelo DataSenado (2015, p.10) destacam-se as regiões por percentuais, em que a região Nordeste aparece com o segundo maior percentual:

Tabela 9 - Região da instituição de ensino

	Total		Você é bolsista ou ex-bolsista do Programa Ciência sem Fronteiras?			
			Bolsista		Ex-bolsista	
	Número de respondentes	Percentual	Número de respondentes	Percentual	Número de respondentes	Percentual
Centro-Oeste	948	6%	219	6%	723	7%
Nordeste	2780	19%	621	17%	2144	20%
Norte	364	2%	109	3%	254	2%
Sudeste	7632	52%	1987	53%	5592	52%
Sul	2903	20%	808	22%	2078	19%
Total	14627	100%	3744	100%	10791	100%

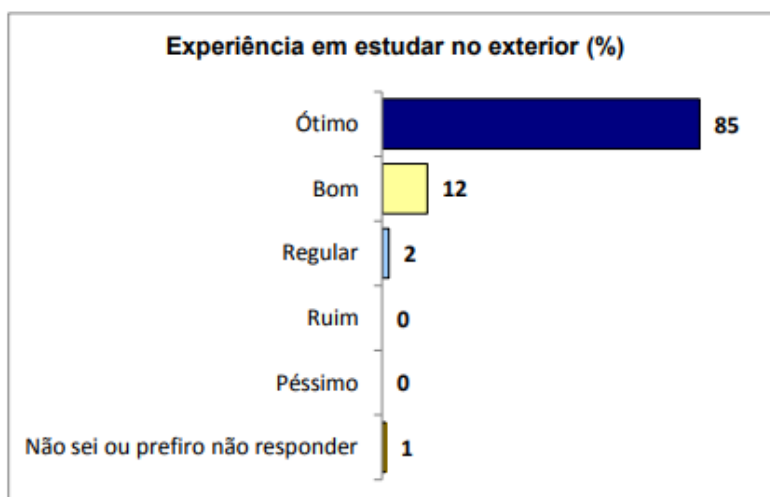
Fonte: DataSenado (2015, p.10)

Quanto às modalidades de bolsas dos respondentes da pesquisa, 77% correspondem à modalidade de graduação sanduíche (DataSenado, 2015, p.15).

Os números demonstram um contraste na participação dos estudantes dos diferentes grupos e classes sociais. A este propósito, por exemplo, a fim de responder as demandas que surgiram durante a implementação do Programa, casos particulares de intervenção foram demandados para permitir a participação de estudantes de baixo ou nenhum poder aquisitivo, como foi o caso de vários estudantes do IFRN contemplados com a bolsa para mobilidade, mas que não tinham recursos para documentação, vistos, consultas médicas com especialistas designados pelos consulados e até viagens domésticas para obtenção de vistos. Nestes casos, políticas complementares, com o fito de subsidiar os estudantes contemplados, foram implementadas nas instituições dos estudantes, a fim de que não perdessem os prazos e, por conseguinte, a bolsa. Desse modo, como observou-se nos números gerais do Programa, há uma tendência classista de acesso que favorece discentes com maior poder aquisitivo.

Diante desses números, obtém-se uma avaliação positiva do Ciência sem Fronteiras, da perspectiva discente (bolsistas e ex-bolsistas). Dos 14.627 entrevistados, 92% declararam estar satisfeitos ou muito satisfeitos com o Programa. E ainda, para 85% deles, a experiência de estudar no exterior foi ótima. Outros 12% avaliaram a experiência como boa.

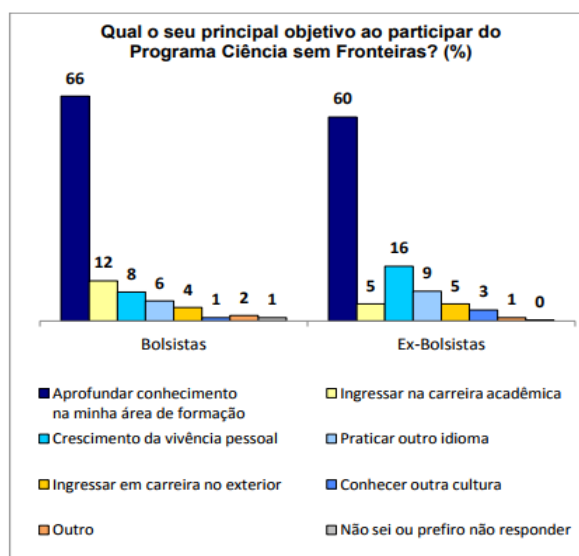
Gráfico 8 - Experiência em estudar no exterior



Fonte: DataSenado (2015, p.3)

Aprofundar conhecimentos na sua área de formação foi a principal motivação para a maioria tanto de atuais bolsistas (66%) quanto de ex-bolsistas (60%) do CsF, conforme demonstra o gráfico a seguir.

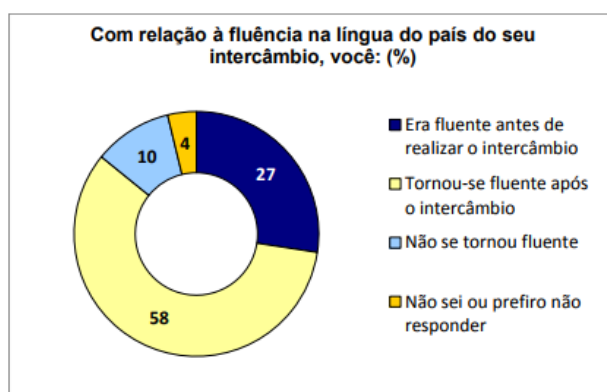
Gráfico 9 - Principal objetivo de participação no CsF



Fonte: DataSenado (2015, p.3)

Quanto aos cursos no exterior, estes são aprovados pelos brasileiros. Para 84% dos entrevistados, a qualidade do curso nas instituições estrangeiras de ensino é boa ou ótima. Além de avaliarem positivamente as universidades, 58% dos participantes afirmam que após o período de intercâmbio acadêmico, ganharam fluência na língua do país onde estudaram. Outros 27% dizem já ter partido do Brasil com domínio da língua necessária para o intercâmbio.

Gráfico 10 - Fluência na língua do país de intercâmbio



Fonte: DataSenado (2015, p.4)

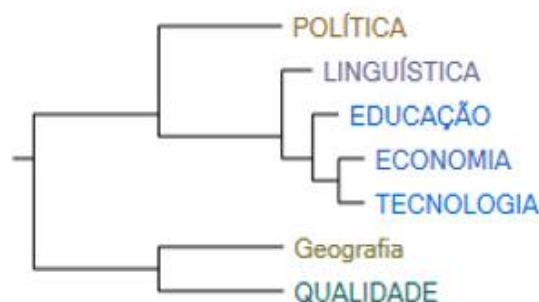
Nesta direção, Borges, et al. (2013, p.7) afirmam a qualidade das instituições, na perspectiva de 67 discentes da área de Engenharia de Produção, em que “65% responderam ser muito “boa/excelente”; 32% apenas “boa”; 3% optaram pela avaliação “ruim”, e nenhum estudante respondeu a opção “péssima”.

Sobre ex-bolsistas manterem contatos acadêmicos no exterior, esta pesquisa revela que 67% dos ex-bolsistas afirmam que sim. E que “os participantes de engenharias ou áreas tecnológicas foram os que menos afirmaram ainda manter tais contatos: 61%, contra 70% daqueles na área de ciências exatas e da Terra e 75% em biologia, ciências biomédicas ou da saúde” (DataSenado, 2015, p.4).

Quanto à oportunidade de transferir conhecimento após intercâmbio, “quando perguntados sobre esta transferência, ou não, de conhecimentos adquiridos ao retornar ao Brasil, 68% afirmaram ter tido a oportunidade de repassar os conhecimentos adquiridos a colegas e professores. Os ex-bolsistas de biologia, ciências biomédicas ou da saúde foram os que mais tiveram essa chance, 73% contra 64% da área de engenharias e tecnologias”.

Diante da pesquisa do DataSenado (2015) e da descrição do Programa Ciência sem Fronteiras, no início deste capítulo, buscou-se pela crítica científica das dimensões de análise, que se formulam no capítulo IV, mais adiante. A crítica aponta para a discussão das relações teóricas, conforme configuram-se as dimensões no cluster a seguir.

Figura 5 - Cluster da síntese teórica - discussão de dimensões



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Desse modo, a análise bibliométrica dos 50 artigos demonstra a síntese da perspectiva crítica, uma vez que a dimensão política abrange as demais e que essa dimensão é responsável pelo deslocamento da qualidade, de acordo com a perspectiva multicultural. Logo, observa-se, no cluster de análise das dimensões, que as dimensões geográfica e qualitativa estão em relação de interdependência.

Diante dessa afirmação, buscou-se a crítica de estudos comparativos entre estudantes com a experiência de intercâmbio no exterior, a partir de dados oficiais da educação superior, como o exame do ENADE⁵. Ressalta-se “a estratégia de [...] comparar os alunos que estudaram fora devido ao CSF com aqueles estudantes que também estudaram no exterior, mas que não o fizeram por intermédio do CSF” (Conceição, França & Jacinto, 2018, p.3). Estes autores concluem que:

o aluno do CSF apresenta maiores notas tanto na formação geral quanto no componente específico, quando comparado com os dois grupos de controle. O mesmo vale para os intercambistas vis-à-vis os alunos que não estudaram no exterior durante a graduação. É possível constatar que os alunos do CSF são mais novos, têm maior renda familiar, chance de ser solteiro, branco e estudar em universidade pública. Esses resultados revelam diferenças sistemáticas entre os alunos em termos de algumas características observáveis, o que é esperado quando a atribuição do tratamento não é aleatória entre os grupos (Conceição, França & Jacinto, 2018, pp 10-11).

Além desse perfil sociodemográfico, esses autores ponderam que as melhores notas também se devem ao fato de este aluno “ter pai e mãe com alto nível de escolaridade, trabalhar menos de 20h por semana e ter recebido bolsa acadêmica (iniciação científica, extensão, monitoria) e se apresentam como variáveis que estão diretamente relacionadas à probabilidade de participar do CSF” (Conceição, França & Jacinto, 2018, p.11). Ressaltam ainda que os discentes do CsF “são melhores que os demais intercambistas não apenas no componente específico da prova do ENADE, como também no componente relacionado à formação geral – o

⁵ O Enade avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar (Brasil, 2018) <http://portal.inep.gov.br/enade?>

que em parte pode ser atribuído ao fato de eles terem frequentado universidades de excelência no exterior, o mesmo não podendo ser dito com relação aos alunos que participaram de algum intercâmbio fora do país” (Conceição, França & Jacinto, 2018, p.11).

No entanto, apesar do impacto positivo na formação dos estudantes, esses autores mencionam o elevado custo, “uma vez que o custo médio por aluno do CSF é quase cinco vezes maior que o custo do setor público brasileiro com os alunos de universidades públicas” (Conceição, França & Jacinto, 2018, p.3).

Quanto ao estímulo dos bolsistas para estudarem no exterior, verificou-se que “ 59% dos que ainda estão no exterior e 53% dos que já finalizaram o intercâmbio dedicam-se mais ao estudo após a experiência com o Programa. No entanto 24% dos beneficiados manifestaram o desejo de seguir carreira no exterior. Outros 53% afirmaram que preferem seguir carreira profissional no Brasil” (DataSenado, 2015, p.5).

Sobre o acompanhamento pelo Comitê brasileiro e avaliação do intercâmbio, “apenas 31% dos atuais bolsistas já enviaram algum relatório à Capes ou ao CNPq. Já entre os que terminaram o estágio no exterior, 66% afirmam ter enviado relatórios durante o Programa. Ainda entre os que já terminaram o Programa, 76% afirmaram não ter recebido retorno da Capes ou do CNPq sobre a avaliação da sua experiência no exterior. Apenas 11% receberam tal retorno” (DataSenado, 2015, pp.6-7). A constatação da falta de dados ainda predomina atualmente, o que pôde ser verificado ao requisitarem-se documentos indicadores de formulação e indicadores gerados pelo comitê de avaliação para este estudo, sem que houvesse qualquer retorno da Capes.

Quanto à apreciação da conclusão do curso, apesar da exigência de entrega final de relatório técnico científico após finalização, apenas 33% dos ex-bolsistas indicaram ter recebido orientação adequada para cumprir tal exigência. A maioria afirma não ter sido orientada. Tal relatório foi encaminhado à Capes ou CNPq por 64% dos participantes ex-bolsistas, dos quais 25% declararam ter recebido algum retorno dessas instituições (DataSenado, 2015, p.7).

No que se refere à dimensão linguística, Archanjo (2015, pp. 621-632) com base nas ideias de Bourdieu (1991) retrata a linguagem como um capital simbólico no cenário globalizado. Problematiza os objetivos da internacionalização e incremento da produção científica e tecnológica e questiona se há, no contexto brasileiro, uma política linguística que favoreça uma educação multilíngue, considerando que a sociedade é plural, e por isso “torna-se importante pensar em práticas plurais de linguagem e uma perspectiva multilíngue abre espaço para que se atribua sentido a estas práticas”. Para esta autora, esta formulação deve ocorrer criticamente, refletindo-se “que as línguas não são entidades abstratas, fechadas e homogêneas, mas recursos comunicativos altamente dinâmicos, por meio dos quais agimos no tempo e no espaço histórico, social e político” (Archanjo, 2015, pp. 621-632).

Diante dessa perspectiva, Souza (2014) pergunta sobre que política linguística fundamentou o CsF, ao lançar um olhar para os ajustes e complementações durante o Programa, que, inicialmente, limitou-se ao idioma Inglês, por meio do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) e que, por meio de uma política complementar, buscou corrigir problemas da política inicial e garantir o sucesso do CsF como política e como meio para a

internacionalização. Instituído em 18 de dezembro de 2012, por meio da Portaria n 1.466 °, o IsF teve como objetivo dar “formação e capacitação aos alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” (Brasil, 2012, p1). A este respeito, Archanjo (2015, p.636) dimensiona o alcance das políticas linguísticas no cenário nacional. Comenta que “o ensino de línguas estrangeiras no Brasil é, em grande medida, dominado por instituições privadas”. Isto porque, no âmbito do sistema público educacional brasileiro, “o ensino de língua estrangeira não alcança os mesmos índices de sucesso, apesar de compor o currículo mínimo do ensino fundamental (a partir do sexto ano), garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que postula a inclusão obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna” (Archanjo 2015, p.636). Já Edmundo e Luna (2015) denunciam a precariedade com que são formuladas a oferta do ensino público de idiomas, diante do escasso quadro de professores especialistas, negligenciando, assim, o conteúdo de idiomas. Ressaltam que a predominância é do ensino da língua inglesa.

Neste contexto, a língua espanhola ganhou “alguma importância. O reconhecimento nos documentos oficiais ocorreu quando, no ano de 2005, a Lei Federal Nº 11.161 dispôs sobre o ensino da língua espanhola e a incluiu como conteúdo de oferta obrigatória nos currículos plenos do ensino médio [...] – o que representa um avanço”. A partir disto, Archanjo (2015, pp.637-638) reflete que “uma política linguística multilíngue requer tempo para ser implementada e exige medidas mais amplas e consistentes do que apenas a promulgação de leis”. Ressalta, ainda, que:

O sistema educacional (público, privado, em todos os níveis de ensino e, sobretudo, no ensino superior) deve estar preparado para tal e os interesses (de diversas naturezas) no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras precisam estar claros e bem definidos. O impacto nas escolas, mas também na formação dos professores que terão a responsabilidade de assegurar o ensino destes conteúdos específicos, é de suma importância e as transformações não acontecem instantaneamente (Archanjo, 2015, pp.637-638).

Diante desta realidade constrangedora, Edmundo e Luna (2015, p.79) apontam para as disparidades, tais como “o descompasso entre o status da língua inglesa frente às demandas de internacionalização do ensino superior no país”. Concluem, com base nas delimitações políticas discutidas por Archanjo (2015) que “A análise dos dados permitiu verificar que o CsF provocou a exposição dos resultados da aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial do inglês, pelos egressos da educação básica” (Edmundo & Luna, 2015, p.95).

Isto traz à tona uma deficiência de indicadores da educação superior brasileira, como a integração e transformação da política Inglês sem Fronteiras em Idiomas sem Fronteiras [IsF] em 2014, uma política educacional de escopo multilíngue, induzida diante da abrangência do leque de países, os quais foram ofertados como destinos para a mobilidade. Vinculado a isto, o Ministério da Educação, por meio da portaria nº 973, manifesta o objetivo de uma “capacitação em idiomas para estudantes, professores e corpo técnico administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa”

(MEC, 2014, p. 11). Com isto, a oferta para qualificação abrange os idiomas inglês, francês, espanhol, alemão, italiano e japonês. Os cursos presenciais e online foram oferecidos por meio de convênio entre o Ministério da Educação e Cultura e a CAPES.

Cap. IV AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS: UMA PERSPECTIVA SOCIAL

Neste capítulo, apresento um modelo de avaliação alternativo, que defino como Socioavaliação. Trata-se de minha perspectiva avaliativa, por meio da qual pretendo contribuir com a área de avaliação de políticas públicas. Inicialmente, apresento uma definição padrão / clássica de avaliação de políticas públicas, seus pressupostos teóricos, critérios de mensuração e alcance de perspectivas propositivas. Neste processo, reflito sobre a institucionalização de processos de formulação e avaliação de políticas públicas que tomam como base modelos / formatos que, ao invés de funcionar como motor de propulsão / promoção da emancipação socioeconômica, impedem / limitam as possibilidades de mobilidade social, que a educação faculta.

Neste sentido, como educador, avalio com a postura de quem visa explorar os aspectos educacionais, que implicam no melhor aproveitamento dessa experiência possibilitada pela educação. Por isso atento para as especializações das tipologias investigativas, para situar a análise *ex post* (somativa), cuja abrangência alcança a perspectiva dos beneficiários da política. Neste sentido, Athayde e Barbosa (2019) explicam que:

tem-se a avaliação feita antes (*ex ante*) da implementação da política ou programa, a qual se refere à análise de custo-benefício do programa, isto é, ao seu retorno econômico sobre investimentos (LOBO, 1998). Esse tipo de avaliação procura medir a viabilidade do programa a ser implementado e é geralmente utilizado por órgãos financiadores de projetos (LUBAMBO; ARAÚJO, 2003). Entretanto, não se pode restringir essa avaliação à análise da viabilidade econômico-financeira, pois ela também envolve a viabilidade política e institucional, assim como as expectativas geradas pelos beneficiários do programa público (Athayde & Barbosa, 2019, p.232).

A avaliação de políticas pode ser entendida como um subcampo especializado da avaliação, para o qual têm contribuído diversos trabalhos de pesquisa e diversas reflexões teórico-conceituais. Segundo Marília Ramos e Leticia Schabbach, “a avaliação é um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão, do controle social sobre a efetividade da ação do Estado [...]”, (Ramos & Schabbach, 2012, p. 1272).

O campo da avaliação e suas múltiplas funções evoluíram por meio de suas alternativas teórico-metodológicas e alcance do conhecimento objetivo. Neste sentido, Serapioni (2016, p.61) aponta para três elementos fundamentais que aproximam o escopo das definições de avaliação de políticas. A este respeito, diz que:

- a) A avaliação surge com o intuito de formular juízo sobre o valor ou mérito de uma intervenção que visa modificar a realidade social das comunidades;
- b) É colocada ênfase na sistematicidade e rigorosidade dos procedimentos de recolha de dados que suportam o julgamento do mérito e valor das ações;
- c) Confere-se destaque à avaliação como ferramenta indispensável para a tomada de decisões, já que oferece aos gestores todas as informações necessárias para aprimorar o processo de planejamento e de gestão dos programas, serviços e políticas (Serapioni, 2016, p.61).

Para este autor, existe um consenso a respeito do fato da avaliação utilizar a metodologia como uma forma para determinar em que medida, “as políticas, os programas e os projetos sociais alcançam os seus

objetivos”. Contudo o autor ressalta que a avaliação não está restrita ao uso de métodos e instrumentos para alcançar o sucesso num processo avaliativo. A metodologia desenvolve, ao mesmo tempo, uma própria teoria, “quer sobre os aspetos a serem avaliados, quer sobre como obter conhecimentos válidos de tais aspetos” (Serapioni, 2016, p.61).

Neste sentido, a Socioavaliação que apresento e proponho para este estudo parte dos pressupostos da emancipação discente, haja vista que defendo e vivencio, como professor da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) uma educação técnico/tecnológica de forte base humanista e, por conseguinte, emancipadora. Neste sentido, ressalto que, no cerne do processo de internacionalização, a aprendizagem do idioma está carregada de pluralidades que envolvem valores culturais, alteridade, respeito à diversidade e superação de dificuldades linguísticas.

Arcoverde (2009, p.1) corrobora esta perspectiva, a partir de sua investigação sobre as modalidades de avaliação de políticas públicas, como elemento fundamental e estratégico para a “gestão da coisa pública”. Neste sentido, afirma que:

avaliação de políticas, programas e projetos têm se constituído nas últimas décadas em desafio incontornável e crescente para número cada vez maior de gestores e pesquisadores envolvidos, direta ou indiretamente, com os rumos da política pública no Brasil, na América Latina como no mundo (Arcoverde, 2009, p.1).

Ao contextualizar parâmetros avaliativos, tais como o âmbito de empreendimentos econômicos solidários no Brasil, a autora permite vislumbrarmos a abrangência de indicadores de impacto, por meio de categorias e ou dimensões que emergem, sejam objetivas, subjetivas e substantivas, cuja abrangência alcança indicadores sociais, econômicos, políticos e, nesta tese, busca indicadores educacionais. Arcoverde (2009, p.4) ressalta que “independente da natureza do impacto, sua aferição requer sejam comparados” variados aspectos entre os quais, ideológicos e qualitativos, “[...] entre o antes, no processo, e o depois da ação ou experiência realizada”.

Da perspectiva do beneficiário, é possível aferir “acréscimos de bem-estar” e a percepção “da qualidade da mudança em sua vida e no contexto do local” (Arcoverde, 2009, p.4).

Sobre “a efetividade objetiva, e a efetividade subjetiva e substantiva”, Figueiredo e Figueiredo (1986, p.117) discutem a mensuração a partir de modelos de análise. Neste sentido, propõem:

modelos analíticos capazes de mensurar as mudanças - para as três dimensões da efetividade - são desenhos experimentais que comparam o estado dos diversos aspectos da população antes e depois da execução do programa, garantindo-se um mínimo de controle, pelo menos analítico, sobre as variáveis ambientais que atuam sobre a população no período da experimentação (Figueiredo & Figueiredo, 1986, p.117).

Figueiredo e Figueiredo (1986, p.110) ressaltam, ainda, três aspectos da avaliação, quais sejam “a motivação instrumental, a avaliação dos processos e a avaliação de impactos”. Consideram que “Do ponto de

vista moral, as avaliações tanto de produtos quanto de impactos de políticas podem caminhar em duas direções”, a “avaliação administrativa” ou “auditoria social”.

Nessa perspectiva, Figueiredo e Figueiredo, (1996), a partir do pensamento de Abranches 1995 destaca que:

o objeto da avaliação não é tanto o volume ou a natureza do produto, nem o tamanho de seu impacto, mas se esses produtos condizem, minimamente, com princípios de justiça política e social sobre os quais existe um consenso mínimo (Figueiredo & Figueiredo 1996, p.110).

A partir desse pressuposto, reforça-se o argumento de que a investigação do contexto educacional requer métodos de avaliação alternativos mais adequados às múltiplas especificidades desse contexto. Isto, por sua vez, requer critérios, a saber, critérios de ordem técnica diretamente relacionados a critérios de ordem social.

Nessa direção, Fernandes (2011, p.1) chama a atenção para a relevância “(e.g., social, política, cultural, econômica) que a avaliação de políticas públicas educacionais tem. Aponta para a necessidade de uma associação “à transformação, à melhoria, à transparência, à inovação e, em geral, ao desenvolvimento de programas públicos”. O autor põe em evidência questões de “natureza teórica e conceptual” que, por um lado, podem “clarificar conceitos e, por outro, questões de natureza paradigmática”, a fim de “proporcionar um enquadramento geral para a avaliação de programas e projetos educacionais e para as suas práticas”. Recomenda a definição de “critérios que indiquem as dimensões a ter em conta na avaliação de um dado programa” (Fernandes, 2011, p.2).

Segundo este autor, “as práticas de avaliação mostram-nos que a definição dos critérios e das normas e os métodos e procedimentos utilizados na recolha e na síntese da informação avaliativa, podem variar com os contextos, com os objetos e com os avaliadores”. Para Fernandes (2011, p.4) “esta lógica é talvez a lógica mais universal da avaliação pois aplica-se a todas as suas áreas práticas”.

A partir disto, pode-se considerar que a atribuição de valor bem como a relevância das variações desses valores impactam no objeto de análise, tendo em vista “o sistema de valores que determinou a escolha de determinados critérios e normas”.

Deste modo, a avaliação de políticas públicas implica tanto a abordagem técnica e metodológica como os pressupostos teóricos da dimensão política. Neste sentido, Arcoverde (2009, p.3) comenta que, no processo de avaliação de políticas públicas, “são os métodos e técnicas da pesquisa social que darão sentido à busca de subsídios para afirmar da contribuição ou não das mesmas para a melhoria das condições de vida da população em geral e para a intervenção do Estado”.

Dito isto, destaco que o que está em questão aqui é a avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras como política educacional, tendo em vista seus critérios bem como o produto de sua formulação, vislumbrados da perspectiva social dos estudantes partícipes, conforme, os parâmetros educacionais da educação superior brasileira. Assim, é possível observar esse produto em dimensão mais social, a fim de entender-se o alcance da

emancipação dos sujeitos, em perspectiva oposta ao processo educacional puramente empreendedor. A partir disto, podemos refletir a perenidade/sustentabilidade deste processo educacional, por meio dos critérios mensurados no modelo proposto ao final deste capítulo.

Spears (2014, p.18) avaliou a transferência de valores e os interesses político-econômicos do CsF acima da “transformação de indivíduos”, por meio de estudos no exterior. Neste sentido, revelou que a política CsF foi “um pacote de estímulo econômico [...] projetado para impulsionar a pesquisa, a indústria e a proeminência global relacionadas à STEM⁶”. O autor destacou ainda o gasto de bilhões de reais da parceria público-privada “para promover mais capital social intelectual, a fim de promover as necessidades de infraestrutura e inovação de uma economia em crescimento.

A partir dessas tendências políticas e econômicas, o olhar do modelo de Socioavaliação, o qual proponho como análise alternativa nesta tese, encontra sustentação e justificativa para seu uso. Isto porque busco uma avaliação *ex-post*, em que os beneficiários da política são também agentes no processo avaliativo. Dito isto, ressalto que este modelo tem como premissa uma avaliação independente e participativa. Leva em conta as vozes de diferentes atores e teorias, em especial, a voz do público beneficiário, desde a formulação da política até o produto e sua avaliação. Com isto, busco uma transformação educacional, bem como possibilitar um entendimento para além da política CsF.

Neste sentido, Athayde e Barbosa (2019, p.234) com base nas ideias de Figueiredo e Figueiredo (1986) refletem sobre a confiabilidade das avaliações, sobre o que discutem que:

Quando se trata de avaliação de efetividade de uma política ou programa público, o principal obstáculo não é diferenciar produtos de resultados, mas comprovar que os resultados estão causalmente relacionados aos produtos gerados por um determinado programa ou política pública. Essa é a razão pela qual é raro encontrar estudos confiáveis que meçam a efetividade de programas. Isso se deve, portanto, à dificuldade de isolar a análise de determinada política pública da interferência de quaisquer outras variáveis intervenientes, isto é, à dificuldade de estabelecer uma relação de causalidade (Athayde & Barbosa, 2019, p.234).

A partir destas considerações, reitero a Socioavaliação como um modelo de avaliação alternativo e autônomo, e que, como tal, busca distanciar-se de visões tendenciosas. Acrescente-se a isto que o modelo proposto atende os requisitos para uma avaliação de políticas, a partir de uma perspectiva social, de acordo com o discutido acima, e que leva em conta as variáveis e/ou dimensões deste processo educacional internacional, a fim de alcançar “a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (CsF, 2011). Tal perspectiva, da educação como meio, de certo modo, desconhece ou não reconhece a educação como fim, tal como é ofertada pelos institutos federais brasileiros, segundo seu Projeto Político Pedagógico.

⁶ *Science, Technology, Engineering, and Mathematics*

A partir disto, defendo que, por meio da Socioavaliação, promovem-se parâmetros de análise confiáveis, que revelam, por um lado, a perspectiva empreendedora desta política e, por outro, a negligência para com os aspectos inerentes às humanidades.

Neste sentido, a multidimensionalidade da Socioavaliação, fundamentada em aspectos de competitividade e sociais, tanto reflete os pressupostos teóricos da política, como a prática docente. A partir disto, busco refletir o histórico da institucionalização de abordagens com base na “*função avaliação*” na América Latina: *premissas, expectativas e motivações*, sobre o que Farias (2005, p. 98) tece comentários, no quadro 21, a seguir. Isto contribui para pensar o escopo da multidimensionalidade de um modelo alternativo de avaliação.

Quadro 21 - Motivações de políticas avaliativas no contexto da América Latina

Contexto e Caracterizações
Estados Unidos
<p>As caracterizações, desde os anos de 1930, detectaram a emergência de quatro sucessivas “gerações” de pesquisas avaliativas, quais sejam: Guba e Lincoln (1989):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) um início com um viés mais técnico, no período <i>do New Deal</i>; • (2) uma “geração” mais “descritiva”, predominante desde a Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1960; • (3) uma que enfatizava a oferta de “juízos” abalizados, prevalecente entre meados dos anos de 1960 e meados da década seguinte, ou seja, quando da avaliação dos polêmicos programas da “Guerra à Pobreza” (<i>War on Poverty</i>) e da “Grande Sociedade” (<i>Great Society</i>); • (4) uma “geração” “reativa”, característica dos anos Reagan.
Estados Unidos
<p>O início da massificação da avaliação nos Estados Unidos, na década de 1960,[...] Em um contexto de expansão sem precedentes do gasto público no país, de escasso conhecimento acerca do impacto da ação governamental e da busca de um maior controle sobre os burocratas/implementadores, a avaliação é institucionalizada, tendo como característica predominante o seu desenho top-down. Albaek (1998):</p> <ul style="list-style-type: none"> • a pesquisa avaliativa era encarada predominantemente como ferramenta de planejamento destinada aos formuladores de políticas e aos gerentes do mais alto escalão. A característica predominante é o seu desenho top-down. A expectativa era, ainda, a de que a avaliação, ao superar o problema de déficit de compreensão acerca desses processos e de seu impacto, pudesse garantir a racionalidade dos processos decisórios e a legitimação das políticas e dos programas.
<p>“Era de ouro” da avaliação, assim denominada por Rossi e Wright (1984), que, de acordo com Oakley (1998), teria durado até o final da década de 1980, foi dominada por Rossi e Wright (1984); Oakley (1998):</p> <ul style="list-style-type: none"> • um paradigma metodológico experimental – “randomizado” e controlado (“<i>randomised, controlled experimental paradigm</i>”, Oakley, 1998, p. 95) – tendo sido dinamizada por uma Ordem Executiva do presidente norte-americano, que determinava que os programas sociais fossem avaliados.
<p>Década de 1970, avolumaram-se as evidências acerca do excesso de otimismo no que dizia respeito à plena utilização e incorporação, de forma racional/instrumental, dos resultados das avaliações. Albaek (1998):</p> <ul style="list-style-type: none"> • O paradigma <i>top-down</i> foi assim, progressivamente, revertido, abrindo espaço para o desenvolvimento de abordagens e metodologias <i>bottom-up</i>.
<p>Uma terceira forma de se pensar a maneira como têm variado as motivações do Estado para a valorização da avaliação de políticas é sugerida por Derlien (2001), [...]Tal deslocamento teria sido acarretado por fatores políticos e econômicos específicos, tendo havido também uma mudança nos atores políticos dominantes. Segundo Derlien, na década de 1990, passou a predominar, em muitos países, a função de realocação, associada ao movimento do New Public Management, tendo os</p>

avaliadores se convertido em auditores que privilegiavam a medição dos resultados. Derlien (2001):

- Partindo da distinção das três funções básicas atribuídas à avaliação – informação, realocação e legitimação –, o autor defende a tese de que, dos anos de 1960 aos anos de 1990, os objetivos buscados com a avaliação teriam passado da função de informação para a de realocação.

Fonte: Adaptado com base nas ideias de Farias (2005)

Nesta linha histórica, dos contextos e caracterizações das motivações de políticas avaliativas na América Latina, Farias (2005) reúne os comentários de avaliação de políticas públicas, a partir do contexto de reformas ocorridas nos Estados Unidos entre as décadas de 1980 e 1990. O autor enfatiza que “Tal processo ocorreu tardiamente na América Latina, apenas na década de 1990, tendo prevalecido a perspectiva de instrumentalização da pesquisa avaliativa para o sucesso da reforma do Estado”. A este respeito, comenta que:

De 1980 a 1990, a avaliação de políticas públicas foi posta a serviço da reforma do Estado. Se parece haver consenso quanto a essa questão, há, contudo, uma diversidade de maneiras de se pensar a evolução do papel atribuído à pesquisa avaliativa desde o início do boom da avaliação de políticas e programas públicos, ocorrido nos Estados Unidos na década de 1960 Farias (2005, p. 98).

Este mesmo autor destaca “o viés acentuadamente normativo” da maior parte dos trabalhos publicados entre as décadas de 1980 e 1990, refletindo o fato de “as revistas dos serviços públicos republicarem trabalhos de consultores internacionais, muitas vezes, reproduzidos a partir de demandas de organismos multilaterais”, o que, para Farias (2005) “evidencia o forte caráter de indução externa a vincar o processo de institucionalização dos sistemas de avaliação na América Latina”.

A este respeito, Oliveira, Coelho e Castanha (2015, p. 243) retomam as ideias de Saviani (2010) sobre o papel do Estado brasileiro e das Escolas/modelos de produção, em que Saviani evidencia a emergência e interrelação da tríade ‘dimensão educacional – mercado produtivo – processo avaliativo’ instaurado no Brasil entre 1990 e 2000, e que perdura até os dias atuais. O autor diz que “É pela avaliação dos resultados que se busca garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação” (Saviani, 2010 p.439).

O autor acrescenta que isto deu lugar à emergência de um “verdadeiro sistema nacional de avaliação”, em que a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis passa a ser encargo da União. E para desincumbir-se dessa tarefa, o governo federal vem instituindo exames e provas de todos os tipos, com o fito de “avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e alocação de recursos conforme os critérios da eficiência e da produtividade (Saviani, 2010, p. 439).

No tocante à avaliação do ensino superior no Brasil, ressalte-se a ação do Estado brasileiro de institucionalizar um sistema nacional de avaliação, conforme previsto no Plano Nacional de Educação -PNE

(2014). A saber, o PNE busca “a institucionalização de um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica” (CNE, 2012, p.17).

Paula, Costa e Lima (2017, p. 339) discutem “a condicionalidade do Estado Avaliador” no contexto de expansão da educação superior brasileira e denunciam o caráter avaliativo, ao apontar “mecanismos de regulação e avaliação técnico/contábeis da educação superior”. Os autores continuam e chamam a atenção para o fato de que “a lógica avaliativa em que se expressa o SINAES⁷ não é algo isolado, que parte de si mesmo como finalidade em si próprio”. Denunciam ainda que esse tipo de avaliação do Estado “parte de um contexto em que os interesses privados/mercantis se expressam como hegemônicos. Esses interesses se manifestam diretamente com a expansão da educação superior brasileira”.

Nesta direção, documentos oficiais sinalizam, também, a emergência de um sistema de governança sistêmico, no qual “a crescente interlocução entre Governo Federal, Estados e Municípios, agências de fomento, institutos de pesquisa, universidades e empresas elevou a consolidação institucional do sistema de C,T&I a um novo patamar”. Segundo Brasil (2012a, p. 11) “Hoje a C, T&I no Brasil apresenta um sistema de governança sistêmico que conta com ferramentas mais eficazes de acompanhamento e avaliação dos resultados e maior integração entre as políticas, instrumentos e agências”.

Garcia e Nascimento (2012, p.104) apesar de postularem que “esses sistemas são considerados como alguns dos mais eficientes e abrangentes do mundo, tendo evoluído consideravelmente nos últimos anos”, ressaltam que “diversas instâncias sociais concorreram para a construção desses sistemas; contudo, a interlocução com o Banco Mundial, conforme orientação do Projeto Principal para a Educação, marcou decisivamente a construção dos sistemas de avaliação nacional”.

A partir disso, verifica-se que a lógica capitalista e a função avaliativa de políticas públicas educacionais caminham juntas há longas datas e que, na mesma medida, seus resultados têm sido contestados pela crítica acadêmica. Ressalte-se que “[...] no Brasil, desde o tempo da elaboração da Constituição de 1988, a febre avaliatória ganha dimensão de epidemia e os avaliadores metamorfoseiam-se em festejados demiurgos [...]” (Vieira 1997 , p.70).

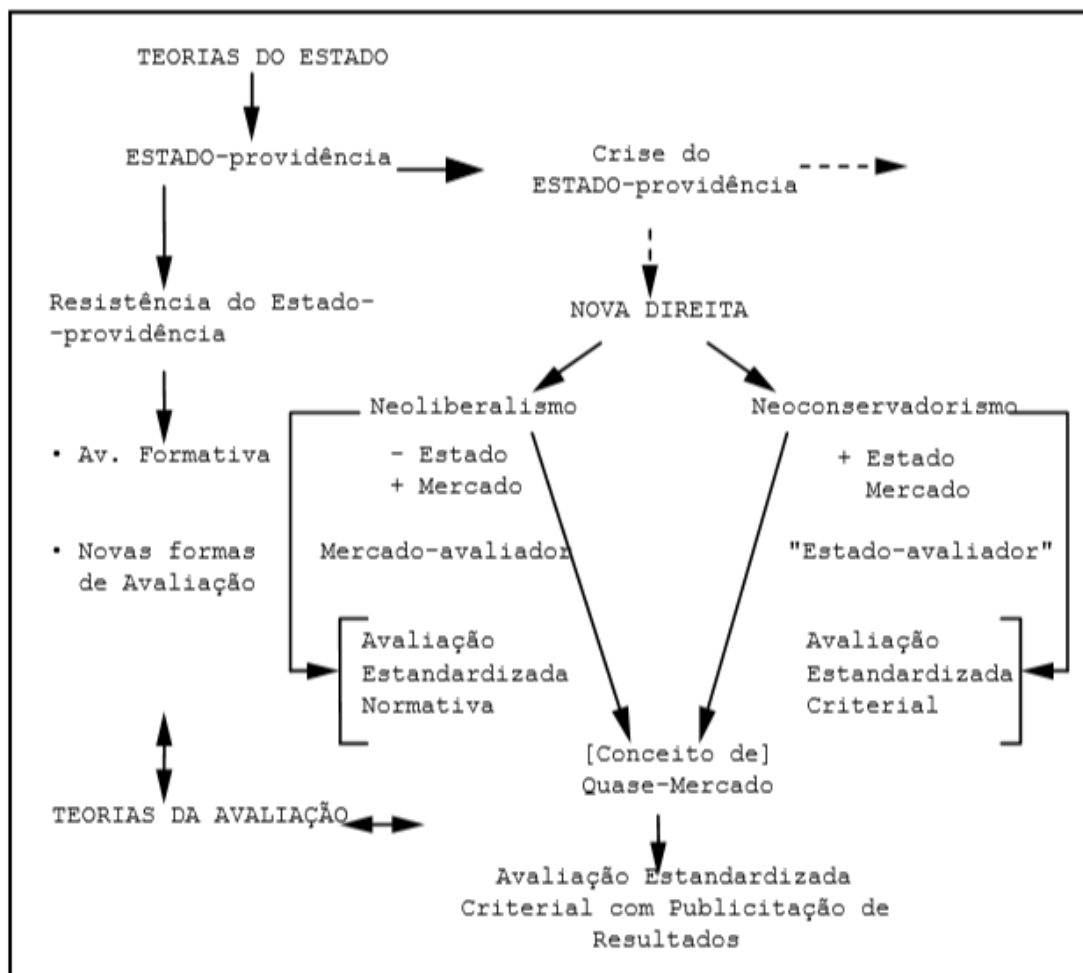
Arcoverde (2009, p.4) destaca que, nesta mesma década, de 1980, “surgiram vários métodos de pesquisa preocupados em tornar as pessoas e comunidades participantes sujeitos ativos das avaliações de impactos. Apesar de tais iniciativas no campo da avaliação de impactos, não é comum ou frequente a sua realização”.

Diante deste histórico, em busca de entender a dinâmica atual, das formulações políticas educacionais, reflito sobre a força da globalização, no sentido de como esta move os aspectos políticos, econômicos e sociais das nações. Neste sentido, tendo em vista meu posicionamento pós-positivista, reflito sobre a função avaliativa

⁷ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)- No âmbito do Sinaes e da regulação dos cursos de graduação no País, prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento.

tal como no contexto “das políticas educativas contemporâneas”. Nesta direção, Afonso (1999, p.129) traz esta análise para o contexto de Portugal. Este autor explica o percurso do estado avaliador, por meio da figura 6:

Figura 6 - Avaliação no contexto das mudanças sociopolíticas contemporâneas



Fonte: Afonso (1999, p.149)

Para Afonso (1999, p.148) o esquema na figura acima “resume grande parte do percurso analítico” realizado. Explica que:

Trata-se, em síntese, de uma construção teórica que contém duas dimensões importantes: uma mais descritiva e analítica, pretende dar conta, com suficiente consistência e fundamentação, das mudanças ocorridas nas políticas avaliativas neoliberais e neoconservadoras que tiveram lugar, ao longo dos anos 80 e início dos anos 90, em contextos sociais e políticos determinados; a outra, assumidamente mais normativa, procura inscrever nas insuficiências da primeira uma contraproposta alternativa assente no que pensamos ser uma utopia realizável: a defesa de uma concepção mais radical das potencialidades educacionais (ainda não esgotadas) da avaliação formativa, ancorada num novo (des)equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação (Afonso, 1999, p.148).

Para este autor, as teorias do Estado, sintetizadas na figura 6, acima, devem ser um dos pontos iniciais, para compreendermos, especificamente, o “Estado-providência, cuja crise se tem procurado solucionar pela implementação de políticas sociais e econômicas híbridas – as quais, como seria de esperar, tiveram importantes reflexos nas reformas educativas” até os dias atuais (Afonso 1999, p.148).

Na perspectiva da emancipação, o referencial teórico apresentado neste estudo configura a teoria postulada, do fenômeno da internacionalização da educação superior, como um quadro de questões ainda sem respostas diante “das ciências críticas” (Habermas,1987).

A partir disso, reforço minhas convicções sobre minha proposição de um modelo de análise que possa refletir a construção deste processo desde sua elaboração e que enseje reformulações contínuas, a fim de que as necessidades dos potenciais grupos beneficiários desse tipo de política possam ser supridas com a oferta de uma internacionalização / Socioglobalização da educação acessível a todos, digna e de qualidade, ao invés de serem submetidas aos ditames da globalização, para alimentar os interesses políticos e econômicos de nações hegemônicas, como tem ocorrido até hoje.

Neste contexto, considero importante ressaltar que os traços definidores do processo de internacionalização tendem à globalização, dada a complexidade das dimensões comuns aos dois fenômenos. A partir disto, reflito sobre suas contribuições e até que ponto esses fenômenos, de fato, trazem contribuições, para, então, reafirmar minha proposição, por meio da Socioglobalização/Socioavaliação, como uma dinâmica alternativa para buscar a emancipação.

Destaque-se que, ao desenvolver critérios de avaliação, coloco este estudo à luz do pensamento de Pires (2014) no que se refere aos modos de padronização relacionais. A este respeito, o autor apresenta o esquema conceitual dessa padronização, o qual corrobora a identificação das “dimensões analíticas de uma teoria geral”. Neste sentido, comenta que:

os conceitos devem [...] denotar processos relacionais gerais, não entidades sociais, ainda que definidas em termos muito amplos, pois as entidades sociais, sendo relacionalmente constituídas, correspondem já a concretizações específicas das variações possíveis daqueles processos. As dimensões de análise assim identificadas constituem espaços de teorização de categorias de fenômenos para efeitos de explicação, não ainda explicações (Pires, 2014, p.32).

Este mesmo autor explica o esquema 1, mais adiante, a partir da perspectiva do discurso e da formulação de conceitos, à luz dos quais coloco o discurso político do CsF e, com base nas ideias deste autor, busco explicar os três tipos diferentes de relações sociais mensuradas, bem como os diferentes modos de padronização dessas relações. A este respeito, o mesmo autor comenta diferentes tipos de relações:

[...] relações de interação (micro), relações de constituição de grupos (meso) e relações de interdependência sistêmica (macro) – podem ser resumidamente definidas como, respectivamente, relações intersubjetivas e entre atos individuais (micro), relações de coordenação e, eventualmente, estabilização de atos interativamente combinados, e relações entre atores coletivos e atos coletivos (meso) e relações entre propriedades das relações entre pessoas e entre grupos (macro) (Pires, 2014, p.33).

Pires (2014, pp33-34) apresenta “dois modos externos de padronização, - fático e normativo”. Explica que “a padronização normativa opera por orientação dos comportamentos dos agentes sociais [...] como regras de conduta partilhadas e internalizadas através de processos de socialização”. Com isto, o autor evidencia os papéis dos diferentes atores nos ciclos de aprendizagem, ao longo da vida, que, de geração a geração, vão sendo construídos, desconstruídos e reconstruídos, num processo contínuo de atualizações, no qual o que, em dado momento da História, é motivo de rechaço e punição, em outro, é aceito e digno de recompensa. E assim, verifica que “a eficácia causal das normas resulta destes processos de internalização e de sanção”.

Este mesmo autor detalha “Os efeitos de ordenação das normas” sob dois aspectos, quais sejam da “estabilização dos seus enunciados através de processos de legitimação por referência a valores” e da “consistência lógica das suas relações, a qual resulta da codificação externa dos enunciados normativos enquanto sistemas simbólicos logicamente ordenados” (Pires, 2014, p.33).

Por outro lado, o mesmo autor chama a atenção para a falta de uma coordenação mais global no processo de criação dos sistemas de normas e seus desdobramentos. A este respeito, comenta que:

[...] os sistemas de normas, que resultam da combinação sistemática, ao longo do tempo, de regras deliberadamente produzidas com um propósito, apresentam propriedades nem sempre intencionais em consequência do caráter não coordenado globalmente dessa produção, bem como dos limites à antecipação controlada dos seus efeitos. Em consequência, o desenvolvimento dos sistemas normativos envolve a emergência de incompatibilidades e inconsistências que se podem constituir em focos de tensão social (Pires, 2014, p.34).

Neste sentido, o mesmo autor segue com seu raciocínio ao chamar a atenção para o conjunto de características humanas e sociais presentes nas “tensões de âmbito normativo”, que funcionam como agentes da “continua emergência de iniciativas e conflitos”, que transformam “as normas, os sistemas de normas ou os modos de sanção que lhes estão associados” (Pires, 2014, p.34). Isto, por sua vez, aponta para a emergência de um movimento constante que opera, por um lado, para manter a ordem social e, por outro, como agente para sua mudança.

De outro lado, diferentemente da padronização normativa, a padronização fática “opera não por orientação da conduta, mas enquanto condição de realização desta”. Trata “das propriedades dos lugares sociais em que os agentes se encontram posicionados” (Pires, 2014, p.34).

A partir das ideias de Weber (1984[1922]:696-697) pode-se “perceber melhor as diferenças entre as dimensões normativas e fáticas da padronização relacional”. Para tanto, ressalte-se a conceituação deste mesmo autor “entre dominação baseada no controlo monopolista de recursos e dominação baseada na autoridade”, em que o autor chama a atenção para o fato de que a dominação fática é configurada quando há “desproporção das forças em presença”. A este respeito, Weber dá como exemplo “a dominação que resulta [...] da desproporção de poderes entre um banco e um seu cliente em busca de crédito”. Desta forma, verifica-se que é nas desigualdades sociais, em que há, claramente, forças desiguais em luta, onde a padronização fática emerge.

Deste modo, trago esta perspectiva, para verificar tipos e níveis de relações de subordinação, dos envolvidos na formulação política do CsF, no intuito de evidenciar a responsabilidade e a visão dos organismos educacionais envolvidos, com base no discurso desses atores sociais.

Verifique-se o Esquema 1, a seguir, da Padronização relacional da política CsF.

Esquema 1 - Padronização relacional da política educacional CsF

		Modos de padronização relacional	
		Padronização fática – condicionamento- Hegemônico/contra hegemônico	Padronização normativa - Orientação passiva diante do discurso hegemônico
Tipos/ níveis de relações sociais	Interdependência sistêmica [macro] – Globalização da educação superior	Sistematicidade posicional – por países/continentes, Agências de avaliação e Edhubs	Sistematicidade institucional brasileira Capes, MEC, CNPq,
	Constituição de grupos – [meso] – constitui-se pela multiplicidade de atores que compõem a sistematicidade posicional (competitividade)	Agrupamento em rede – tipologias de rede	Agrupamento organizacional – Universidade pública, Institutos Federais e Iniciativa privada
	Interação [micro] - Contexto nacional brasileiro	Ação racional – Sistematização de conjunto de indicadores de posicionamento global na economia do conhecimento	Ação interpretativa – formulação do programa a partir de indicadores da educação superior brasileira x indicadores de posicionamento global = produto

Fonte: Adaptado com base nas ideias de Pires (2014) e dados da pesquisa

Diante da perspectiva da síntese de indicadores que, no transcorrer da análise, corrobora a justificativa do modelo de Socioavaliação proposto, observar os modos de padronização relacionais, a priori, a fim de desvelar os tipos e níveis de relações que ocorreram neste processo, contribui, também, para evidenciar em que medida os organismos educacionais envolvidos nesta formulação cumpriram com seu papel e sua responsabilidade, bem como sua visão de educação.

A partir dessas observações e considerações, verifica-se que a política CsF foi forjada sobre uma padronização fática, em que o Brasil figura como a parte subordinada. A este respeito, discorro ao longo da descrição do modelo de Socioavaliação no final deste capítulo.

Neste sentido, Spears (2014, p.20) tece comentários acerca dos desdobramentos desta política, em que denuncia “a ética controversa por trás do recrutamento de estudantes internacionais de terceiros”. Segundo o autor, “Educadores e formuladores de políticas brasileiros devem reconhecer e aceitar que o ensino superior é tanto uma responsabilidade pública quanto um negócio global”. Acrescenta que, no caso do CsF, os alunos foram “uma mercadoria com um preço de mercado atribuído per capita” e que “Essa tática mina a filosofia do

ensino superior, a beleza do intercâmbio cultural e o objetivo de promover o capital social brasileiro. Todas essas considerações precisam ser feitas para que o intercâmbio tenha um verdadeiro valor”.

Spears (2014, p.17) continua sua reflexão acerca do padrão relacional que permeou a Política CsF e, neste âmbito, avalia as motivações política e econômica entre Brasil e Estados Unidos, a partir da agenda política global. A este respeito, desenha um “quadro crítico da economia política”, em que “a combinação de dados reflete um padrão de neoliberalismo e interdependência entre os Estados-membros do BRIC e os principais atores da economia política global”. Para este autor, apesar da aliança política-econômica entre “os estados do BRIC [...] eles ainda competem entre si por destaque global, desenvolvimento econômico e inovação tecnológica”. E neste sentido, cada membro do BRIC, inclusive o Brasil, busca estabelecer e/ou fortalecer “vínculos educacionais bilaterais com os Estados Unidos, com a finalidade de promover seu status político e econômico num mundo multipolar, em que o inglês é a língua franca internacional da ciência, engenharia e negócios” e “os Estados Unidos, nexos da economia global”.

Por fim, este mesmo autor chama a atenção para o fato de que, se por um lado, “esses laços com as universidades americanas são um passo crucial para a liderança em uma economia neoliberal que valoriza a inovação da ciência e da tecnologia sobre as ciências sociais, humanidades e belas artes”, por outro, “trazem novos desafios e preocupações para as universidades públicas brasileiras ” (Spears, 2014, p. 17).

Diante da perspectiva de formulação da política CsF, busco um modelo de análise social que leve em conta as especificidades de natureza contextual e possibilite expressar uma relação direta com os elementos definidores do processo de internacionalização da educação superior brasileira, tal como a ação interpretativa do contexto nacional brasileiro, em que observa-se a padronização normativa discutida ao longo dos capítulos 1, 2 e 4, seja pela privatização da educação superior brasileira, seja pela internacionalização passiva, realizada pelo CsF.

Neste sentido, o que está em jogo é a educação que vai promover o modelo de cidadão, como produto dessa lógica. A esse respeito, ressalta-se o pensamento de Souza (2009):

[...]nesse contexto que a educação, mais uma vez torna-se peça-chave para a formação de um determinado tipo de cidadão, o qual deveria ser moldado para aceitar a exploração e colaborar cordialmente com a manutenção da ordem do capital sobre o trabalho, pois forma sujeitos difusores da concepção burguesa de mundo (Souza, 2009, p.36).

Este processo analítico perpassa os planos nacionais de educação, o que pode ser observado no ciclo das reformas educativas contemporâneas; a empiria, observada por meio da oferta; e a demanda, atendida pelo programa. Além disso, contribui para problematizar a interferência política institucional na avaliação, a exemplo da última pesquisa do DataSenado (Brasil, 2015).

Ainda sobre a avaliação, Demo (1995, p.45) defende que os critérios formais não são suficientes para “definir teor científico”. Neste sentido, este autor contesta a validade política institucional, diante de suas inclinações dialéticas. Isto será verificado no processo de validação e avaliação da política CsF, objeto deste

estudo, para, assim, identificar o momento de globalização da educação superior brasileira, frente às demandas nacionais, que se particularizam de acordo com as regiões do nosso país.

Diante disso, proponho, para este estudo, um quadro avaliativo baseado nas ideias do sociólogo Janela Afonso, de uma avaliação em dimensão emancipatória, a partir da proposição e posição dos Estados-nacionais às agendas globalmente estruturadas, que “passam igualmente pelo fortalecimento de novos movimentos sociais contra-hegemônicos, sobretudo os que, no sistema mundial, têm menos poder de participar na sua definição” (Afonso, 2013, p.281).

Frente ao exposto, é possível verificar que as dimensões da Socioglobalização, na qual fundamenta-se a Socioavaliação, seus critérios e/ou categorias avaliativas emergem, espontaneamente, do fenômeno da globalização. Com isto, busca-se a perspectiva social deste fenômeno ao retratarem-se as categorias de análise que emergem, teoricamente, deste cenário, conforme sistematizado no quadro-síntese 22, a seguir, em que verificam-se as relações de interdependência e/ou sobreposições destas categorias, de acordo com a perspectiva política do CsF. Neste sentido, para refletir esta perspectiva política, busca-se amparo para a proposta da Socioavaliação no escopo de análise de políticas públicas de Afonso (1999).

Quadro 22 - Modelo teórico de Socioavaliação de políticas educativas

Escopo da análise no processo de avaliação de políticas públicas	Contexto	Dimensões sociais e competitivas	Síntese de categorias de análise diante da oferta e demanda priorizada no CsF	Dimensões da Socioglobalização
A redefinição do Papel do Estado	Internacionalização da educação superior brasileira	Marcos regulatórios, educação como um bem público, educação como um serviço	Oferta e Demanda (interesses-limitações) A educação como um bem público x a educação como um serviço	educacional
A revalorização da ideologia do mercado		Rankings Dimensões econômicas e Dimensões supranacionais, interferências	Oferta e Demanda (competitividade)	econômica
A avaliação em relação com a comunidade, numa perspectiva menos reguladora e mais emancipatória.		Educação como forma de emancipação - considerando as dimensões sociais, globais e locais	Oferta e Demanda (Os números da educação superior brasileira -“demandas reais”, avanços científicos e tecnológicos...)	geográfica

Reformas educativas contemporâneas		Dimensões educacionais, sociotécnicas, dimensões coadunadas com os objetivos globais – causas humanitárias	Oferta e Demanda (a formação do <i>Global Citizen</i>)	Tecnológica
Teoria da modernização (globalização e internacionalização?)		Avanços no contexto brasileiro [...] o fato de a teoria da modernização acentuar a convergência no âmbito do projeto de modernidade, supostamente otimista e unidirecional	Oferta e Demanda (“imitação deliberada”, oferta forjada, convergência de demanda)	Política
As especificidades nacionais		“Leituras internas a partir de instrumentos de ação de Estados e Governos, frente às condições neoliberais e neoconservadores”	Oferta e Demanda (a fala dos discentes participantes do CsF)	
			Oferta e Demanda-Preparação (socioconscientização)	Cultural
			Oferta e Demanda - capacitação proposta...	Linguística

Fonte: Adaptado com base nas ideias de Afonso (1999) e dados da pesquisa

Ressalte-se que outras categorias de análise e dimensões adicionais que emergirem da perspectiva discente, como é o caso da dimensão “de qualidade”, serão adicionadas conforme a sistematização da *Grounded Theory*, destacada no capítulo V, de análise, a fim de contribuir com “uma perspectiva mais emancipatória”. Neste sentido, “o contexto supranacional das universidades europeias”, em que Lima, Azevedo e Catani (2008) enfatizam o papel das agências de avaliação da qualidade: standardização e meta-regulação; por meio de “uma epistemologia positivista, revela-se, compreensivelmente, mais funcional aos objetivos políticos desta avaliação de feição tecnocrática, assente no dualismo sujeito/objeto de avaliação”.

A partir da análise das dimensões e variáveis de análise apresentadas nos quadros 23 ao 30, mais adiante, reflita-se sobre as categorias de análise que compõem cada dimensão.

Quanto à dimensão educacional, as categorias emergem da reflexão perene sobre o processo educacional proposto pelo Programa CsF, dado seu objetivo de promover uma experiência educacional.

A partir disto, busco avaliar e problematizar esta experiência educacional, acrescentando a perspectiva de formação do *Global Citizen* e atribuindo o sentido das causas humanitárias, tal como os objetivos do milênio, o que reflete a realidade da coletividade brasileira.

Acrescente-se a isto a perspectiva de atuação profissional e o planejamento da carreira, haja vista que o CsF enfatiza a perspectiva de atuação destes discentes nas organizações brasileiras que apoiaram financeiramente o programa.

Busca-se, com isto, observar o planejamento dessa carreira profissional e, por fim, o acesso às novas tecnologias priorizadas pelo programa para promover a competitividade entre as organizações brasileiras. Para tal, o roteiro de coleta de dados direcionou as perguntas para esta problematização, conforme o instrumento de coleta anexo.

Quadro 23 - Matriz da dimensão educacional na perspectiva da Socioavaliação

Dimensão	Categorias de análise				
Educacional	Experiência educacional	Perspectiva de formação <i>citizen</i>	Perspectiva de <i>global</i> atuação profissional	Planejamento de carreira profissional	Acesso às novas tecnologias

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Sobre a dimensão econômica, suas categorias emergem da observação do modo como o programa foi constituído, enfatizado no esquema 1, neste capítulo, a partir da padronização relacional, cujas categorias de análise sinalizam a política, a globalização, a competitividade e a inovação, em que esta última é o produto competitivo esperado da política CsF.

Quadro 24 - Matriz da dimensão econômica na perspectiva da Socioavaliação

Dimensão	Categorias de análise			
Econômica	Política	Globalização	Competitividade	Inovação

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Em relação à dimensão geográfica, o CsF visa a formação de uma rede de conhecimento entre os países, a cooperação entre as redes constituídas e/ou fortalecidas, e a transferência de conhecimento nesse espaço. Acrescente-se a isto o ganho do desenvolvimento sustentável, da perspectiva dos objetivos do milênio, a cooperação entre os países e a obrigatoriedade das organizações e instituições educacionais.

Quadro 25 - Matriz da dimensão geográfica na perspectiva da Socioavaliação

Dimensão	Categorias de análise			
Geográfica	redes de conhecimento	cooperação	objetivos do milênio para o desenvolvimento sustentável	Transferência de conhecimento

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Com relação à dimensão política, seu escopo e categorias de análise, vistos no esquema 1, de padronização relacional, neste capítulo, estes foram verificados pelos objetivos da experiência educacional do programa, relativos à competitividade, ao empreendedorismo e à inovação, todos de cunho econômico.

Na medida em que o CsF prioriza as áreas de dimensão tecnológica, infere-se que o suporte para a qualificação dos educandos sejam as diferentes metodologias, a infraestrutura dos laboratórios de ponta das universidades dos países desenvolvidos, as disciplinas que promovem o avanço científico e/ou acadêmico, e as aplicações dessas categorias e/ou projetos de pesquisa. Com isto, espera-se a previsão destas variáveis.

Quadro 26 - Matriz da dimensão tecnológica na perspectiva da Socioavaliação

Dimensão	Categorias de análise			
Tecnológica	Metodologias	laboratórios	Disciplinas	Aplicações

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Com isto, buscam-se as categorias que emergem da perspectiva discente, a interpretação da dimensão política.

Quadro 27 - Matriz da dimensão política na perspectiva da Socioavaliação

Política	Categorias pelo processo da <i>Grounded Theory</i>
-----------------	--

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

O mesmo ocorreu com a avaliação da dimensão cultural do CsF, uma vez que o Programa não priorizou aspectos das humanidades. Curiosamente, exceto pela dimensão linguística, esta dimensão, em sua totalidade, parece ser um item à parte da política CsF, embora, de forma contraditória, ela perfaça todo o processo, conforme a perspectiva discente. Assim, sem que fosse feito qualquer inquérito a este respeito, as categorias de análise de aspecto cultural emergiram, espontaneamente, da perspectiva discente.

Quadro 28 - Matriz da dimensão cultural na perspectiva da Socioavaliação

Cultural	Categorias pelo processo da <i>Grounded Theory</i>
-----------------	--

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

No que se refere à dimensão linguística, observa-se a crítica, no capítulo II, de internacionalização, relativa à perspectiva multilíngue e aos aspectos técnicos do CsF, como as políticas complementares do Inglês sem Fronteiras, que promoveu cursos preparatórios, para a superação de dificuldades linguísticas. A partir disto, as categorias de análise foram problematizadas, conforme o instrumento de coleta anexo.

Quadro 29 - Matriz da dimensão linguística na perspectiva da Socioavaliação

Dimensão	Categorias de análise		
Linguística	Perspectiva multilíngue	Curso preparatório	Superação de dificuldades linguísticas

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Diante dos valores investidos e sob a perspectiva da transferência da dimensão da qualidade, imbricada na dimensão geográfica, perguntou-se a respeito da suficiência do valor da bolsa e sobre o local de hospedagem, como demonstra o roteiro de coleta, no percurso metodológico. Neste sentido, abrangendo apenas os aspectos tangíveis, frente à subjetividade do que venha a ser qualidade, conforme discutiu-se no capítulo II, espera-se pelas categorias que venham emergir desta perspectiva.

Quadro 30 - Matriz da dimensão qualidade na perspectiva da Socioavaliação

Qualidade	Valor recebido	Local de hospedagem	de
------------------	----------------	---------------------	----------	------

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Deste modo, procurou-se analisar a problemática à luz do modelo experimental, que avança na formulação que mais representa o contexto pesquisado, buscando-se, com isto, “fugir de um paradigma dominante” de análise gerencial e, assim, por meio das dimensões educacional, econômica, geográfica, tecnológica, política, cultural e linguística, busca-se uma visão de avaliação de olhar social, baseada nos quadros referenciais teóricos do processo de internacionalização da educação superior.

Neste sentido, Bruyne, Herman e Shoutheet (1977, p.115) propõem um pólo teórico que remonta a dialógica do “sistema de proposições e conjunto de conceitos”. Ressalte-se que o estado da arte, de acordo com a academia internacional, revela apontamentos úteis à análise qualitativa proposta, da direção estrutural e globalizante que avança e estabelece a discussão do processo de internacionalização da educação superior.

A partir do exposto, busca-se extrair “conhecimento objetivo” na direção de um estudo social desse recorte. Como dito, este estudo busca distanciar-se de uma “avaliação do tipo administrativo positivista”, uma vez que se opõe “à cultura empresarial” e considera as condicionantes que se estabelecem nos cenários brasileiro e internacional de competitividade, a partir dos objetivos, ações, demandas, e efetividade da política.

Dito isto e com vistas a uma avaliação socialmente mais justa, a Socioavaliação finca pé nas 8 (oito) dimensões sociais, pilares da Socioglobalização, quais sejam geográfica, cultural, linguística, educacional, política, econômica, tecnológica, e de qualidade.

Com isto, busca-se “interpretar as especificidades nacionais onde elas ocorrem” (Afonso, 2001, p. 34) e, assim, entender em que medida a política CsF incorporou as demandas locais, em âmbito nacional e regional, haja vista a realidade estudantil brasileira, em nível de graduação.

A partir disto, busco identificar a prevalência dos escopos alcançados para além daqueles pré-estabelecidos pela política, na medida em que reflito sobre os objetivos do programa, em relação às transformações e/ou reformas configuradas na educação superior brasileira.

Desse modo, o quadro analítico constituído no capítulo V, de avaliação, pretende evidenciar a oferta e a demanda brasileira, com base na ênfase do escopo educacional priorizado pela política pública CsF.

Nesta direção, em meio ao projeto econômico e político CsF, está a motivação dos estudantes bolsistas pela experiência intercultural. A esse respeito, Spears (2014, p.15) comenta que, apesar desses estudantes serem percebidos como receita, eles compõem a diversidade cultural, constituinte do capital intelectual para as universidades receptoras.

Destaque-se que, dentro e fora dessas universidades, a ênfase para a superação de dificuldades linguísticas, uma das especificidades nacionais brasileiras, revela a incapacidade dentro da perspectiva multilíngue.

A este respeito, considero importante destacar o prejuízo social causado pelos parâmetros de priorização das áreas do conhecimento utilizados pelo CsF, que deixaram de fora as humanidades. A este respeito, Spears (2014, p.20) analisa que “as artes liberais têm um papel formativo na globalização do século XXI e prejudicá-las seria um prejuízo para as responsabilidades sociais, a moral cultural e as contribuições artísticas do Brasil no país e no exterior”.

Com isto, destaco que o modelo de Socioavaliação, o qual proponho para avaliação nesta tese, está em consonância com a reflexão acima, em seu escopo de análise, e reflete as reformas educativas alinhadas à avaliação de políticas públicas sem deixar de levar em conta a competitividade econômica, marca da globalização.

Ressalte-se que este modelo também observa a necessidade de coadunarem-se as dimensões educacionais e sociotécnicas, para alcançarem-se os objetivos globais em seus escopos humanísticos, problematizadas neste estudo, e tendo em vista a carência do Brasil também nas Ciências Humanas, o que revela a importância e o valor das múltiplas áreas do conhecimento para o país.

Nesta perspectiva interdisciplinar, Muñoz (2010, p.9) comenta que “avaliar determinadas políticas ou práticas escolares” de uma perspectiva que pode gerar “consequências sociais e pessoais” requer “entendê-la não como uma tarefa técnica, mas como uma atividade humana e moral, não apenas racional, mas também política, social, cultural e ética”. Esta mesma autora afirma que “por causa da natureza e do valor da educação, e porque as escolhas políticas, culturais e sociais que a compõem são diversas, há uma variedade de abordagens teóricas e metodológicas para a avaliação, bem como usos heterogêneos de suas contribuições”.

A partir desta reflexão, a perspectiva do modelo de avaliação proposto, em certa medida, faz um exame da educação superior brasileira internacionalizada, por meio do que foi e pode ser alcançado. Neste sentido, pode-se dizer que o modelo contribui, ainda, para perspectivar e orientar demandas educacionais. Assim, respaldo-me em Muñoz (2010, p. 9) quando diz que, em função da importância humana e social da educação, a

avaliação de políticas educacionais “excede em muito as questões metodológicas”, o que, por sua vez, reforça o modelo proposto.

Deste modo, o modelo proposto tanto realiza uma leitura das demandas internas educacionais, como observa a política econômica estabelecida. Neste sentido, enfatizo a matriz de padronização relacional apresentada anteriormente, no esquema 1, que mantém “o foco aberto e as questões, que estão relacionadas com reformas em larga escala (LOE, processo de Bolonha, políticas regionais, por exemplo) com decisões intermediárias em que são projetadas” Muñoz (2010, p.11). Além disso, ao alinhar a lógica das dimensões de análise, revela de que forma estas dimensões são operadas, como as tipologias de relações implicam na delimitação e submissão do Brasil no cenário internacional e como a dimensão econômica depende da inovação, que, por sua vez, depende da tecnologia, a qual o CsF busca atualizar, por meio da transferência de conhecimento.

Assim, por meio das dimensões e/ou variáveis do modelo de análise proposto no capítulo V, analiso a perspectiva política e econômica adotada para a formulação do CsF e, a partir da perspectiva dos estudantes bolsistas, promovo uma problematização da educação, como formulação política e social, e a verificação das implicações da delimitação educacional proposta. Com isto, adoto uma abordagem experimental, que combina dados secundários da política, e dados primários com o grupo focal dos estudantes, em uma avaliação somativa, em certa medida, transversal.

Cap. V: O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: ANÁLISE EXPLORATÓRIA NA PERSPECTIVA DA SOCIOGLOBALIZAÇÃO/SOCIOAVALIAÇÃO

Neste capítulo, avalio a política CsF de duas perspectivas: a do governo e a de alunos partícipes da mobilidade internacional. Para tanto, divido a análise em duas etapas: a primeira consiste na análise de conteúdo dos documentos de formulação e avaliação da política CsF, pelos atores sociais educacionais, entre os quais, o Ministério da Educação e Cultura –MEC, Comissão de Ciência e Tecnologia –CCT, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES, CNPq, a partir de documentos do Portal Ciência sem Fronteiras, por meio do conjunto de indicadores do CsF, propostos nas etapas de formulação, desenvolvimento e aplicações do programa. A segunda etapa consiste na análise da perspectiva de um grupo de estudantes bolsistas, com base em material coletado por meio de uma sessão de grupo focal com nove alunos que participaram do CsF.

Para a segunda etapa, o percurso metodológico seguiu diretrizes do método da *Grounded Theory*, mais especificamente, calcado nas ideias de Locke (2001) no que concerne a “linha de ação investigativa invertida”, já apresentada no percurso metodológico, a qual norteou desde a recolha de dados à interpretação destes. Neste sentido, os dados foram recolhidos por meio da técnica de grupo focal. Em seguida, foram submetidos a uma análise de agrupamento textual, *clusters*, quadrantes de proximidade e análise de similitude e seus resultados tratados pelo software Iramuteq. Tudo isto ancorado nas categorias da Socioavaliação.

Os estudantes partícipes do grupo focal estudado são de uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, localizada na Região Nordeste do Brasil, haja vista sua representatividade quanto ao número de estudantes da região nordeste enviados ao exterior via CsF. Assim, as falas desses alunos emergem como resultados da perspectiva coletiva e estas, por sua vez, formam a unidade de análise.

Ressalto que cada dimensão e categoria aqui levantada para discussão da avaliação equivale a uma das categorias de análise apresentada no capítulo IV, de avaliação. Elas são propostas pelo modelo teórico da Socioglobalização e seu quadro avaliativo, a Socioavaliação, que apresento e proponho nesta tese. Emergem das falas dos partícipes do CsF e têm o fito de lançar um olhar mais humanizado e comprometido com a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educativas para o ensino superior, em que ensino, pesquisa e a extensão estejam integrados, para a promoção de uma educação cidadã, emancipadora, politicamente responsável e solidária, com oportunidades de acesso para todos e comprometida com a busca por soluções para os problemas de seu entorno, sejam educacionais, sociais, políticos, econômicos, culturais, linguísticos ou ambientais.

No que se refere ao modelo competitivo da globalização, a perspectiva numérica dos discentes partícipes “como clientes” pode levar a disparidades em relação ao modelo educacional baseado no tripé “ensino, pesquisa e extensão”. Destaque-se esta última por seu caráter de agente de interação com a sociedade, função social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, IES-membros da Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil, cujo contributo é de grande valia para o desenvolvimento sustentável, tão enfatizado pela ONU (2015), e para a sustentabilidade do ensino (Dias Sobrinho, 2014).

A tal respeito, apesar dos subsídios disponíveis para a dimensão educacional, o Brasil tem-se limitado à transferência de recursos para o setor privado. A partir desta premissa, observe-se a análise da dimensão econômica do processo de globalização, por meio do CsF.

Para entender-se melhor a perspectiva educacional do CsF, examinemos o Quadro 31, abaixo, das dimensões vislumbradas para a internacionalização da educação superior brasileira que emergem do Programa.

Quadro 31 - Dimensões da internacionalização da educação superior brasileira pelo CsF

Internacionalização da Educação superior brasileira	Qualidade	Empreendedorismo	Inovação	Competitividade
--	-----------	------------------	----------	-----------------

Fonte: Adaptado com base no CsF (2011)

A partir disso, ressalto os indicadores de formulação do Programa, para o nível de graduação, como delimitação da problemática em estudo e, assim, reflito a lógica de discussão dos *policy makers*, para a análise política do CsF, apresentada ao longo deste capítulo. Neste sentido, a leitura é orientada pelas dimensões delimitadas no modelo de análise e, ao final, são realizadas as reiteraões dessas categorias de análise.

Assim, o CsF como política das novas experiências educacionais e profissionais, para o nível de graduação, opera as dimensões acima citadas, enquanto o modelo de Socioavaliação abrange outras dimensões que mensuram o alcance proposto pelo CsF. Com isto, busco demonstrar como e quais as implicações da política CsF para o formato educacional pretendido.

Para tanto, tomo como base indicadores de três relatórios: o relatório do MEC (2013), o Relatório da Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática [CCT] (2015) e o relatório final da IEs FESP. Chamo a atenção para a discussão sobre a perspectiva filosófica de formulação do CsF, conforme o relatório do MEC (2013). A este respeito, o documento ressalta que “a filosofia que preside este programa parte da consciência sobre a necessidade do Brasil preparar seus quadros com formação técnica adequada para suprir as suas demandas de crescimento e desenvolvimento”. Para tal foram estabelecidas áreas de prioridade (MEC, 2013, p.5).

O relatório retrata a perspectiva das áreas prioritárias e a abrangência de participação dos discentes de todas as áreas do conhecimento. Neste sentido, coloca que:

os alunos de qualquer curso superior podem concorrer a uma das vagas desde que adeque o seu projeto de estudo a uma área específica. Por exemplo: um aluno de psicologia pode concorrer a uma vaga em Produção agrícola sustentável, desde que seu projeto contemple o estudo da transferência de tecnologia para os agricultores. Isto porque envolve o comportamento do agricultor e as técnicas de transferência de aprendizagem que são áreas de conhecimento próprio da psicologia (MEC, 2013, p.5).

Ao esclarecer esta abrangência, o MEC (2013) publicou parecer em 15 eixos, que envolvem a formulação, o desenvolvimento e a aplicação do programa e cujos escopos compreendem os parâmetros técnicos a seguir:

Quadro 32 - Eixos dos parâmetros técnicos de internacionalização

Eixos dos parâmetros técnicos	1 Funcionamento
	2 Filosofia
	3 O Programa em execução
	4 Dados comparativos de estudantes internacionais nos Estados Unidos
	5 Ponderações
	6 Escolha das universidades de destino
	7 O processo seletivo
	8 Áreas de atuação
	9 Proficiência em idiomas
	10 Número de estudantes x universidades
	11 Modalidade de bolsa
	12 Acolhimento
	13 O retorno
	14 A continuidade do programa
	15 Recomendações

Fonte: Adaptado com base no MEC (2013)

Estes eixos representam aspectos operacionais do programa, situam os níveis de formulação da política e operacional, tanto em termos do investimento econômico como da qualidade das universidades receptoras e trata do acolhimento dos estudantes bolsistas por estas universidades. Detalha-se, nesta direção, a mensuração do eixo “Escolha das universidades de destino”, em que evidencio a qualidade do ensino proposto. Na sequência da análise, mensura-se o eixo “o Programa em execução”, o qual resulta na discussão das implicações da dimensão da qualidade, dimensão econômica e dimensão geográfica. Nesta, por sua vez, está imbricada a dimensão tecnológica, tal como o objetivo da transferência de conhecimento, por meio da formação das redes de cooperação.

No tocante ao eixo “Escolha das universidades”, é importante ressaltar que o Brasil não efetivou a escolha das universidades. O problema que disto emerge é que, segundo análise da CCT (2015, p.43) a escolha, contato e contratos foram “todos feitos pelas agências” e que os critérios de escolha tiveram como base os “principais rankings internacionais, tais como o *Times Higher Education* e *QS World University Rankings*” (MEC, 2013, p.6) e o ranking da *Academic Ranking of World Universities [ARWU]*. A este respeito, o CCT (2015, pp. 52-53) com base em ponderação do MEC, ressalta que os alunos brasileiros foram recebidos nas dez melhores universidades do mundo, localizadas nos EUA, Canadá e Austrália. Neste sentido, relata que:

Considerando-se o *ranking* geral da THE, as dez primeiras universidades – 1ª) *California Institute of Technology*, 2ª) *University of Oxford*, 3ª) *Stanford University*, 4ª) *University of Cambridge*, 5ª) *Massachusetts Institute of Technology*, 6ª) *Harvard University*, 7ª) *Princeton University*, 8ª) *Imperial College London*, 9ª) *ETH Zurich – Swiss Federal Institute of Technology Zurich* e 10ª) *University of Chicago* – receberam pouco mais de 700 bolsistas do

CsF; as trinta primeiras receberam pouco acima de 3 mil. As setenta primeiras, cerca de 8.200 bolsistas (CCT, 2015, p. 52).

A partir do ranking da ARWU:

as dez primeiras universidades – 1ª) *Harvard University*, 2ª) *Stanford University*, 3ª) *Massachusetts Institute of Technology*, 4ª) *University of California at Berkeley*, 5ª) *University of Cambridge*, 6ª) *Princeton University*, 7ª) *California Institute of Technology*, 8ª) *Columbia University*, 9ª) *University of Chicago* e 10ª) *University of Oxford* – receberam cerca de 950 bolsistas do CsF. As trinta primeiras receberam pouco acima de 3 mil bolsistas; e as setenta primeiras em torno de 7.200 bolsistas (CCT, 2015, p. 52).

No que se refere à qualidade da receptividade dos estudantes brasileiros, entre os Estados Unidos, Canadá e Austrália, verifique-se o quadro 33 abaixo:

Quadro 33 - Avaliativo das universidades receptoras

País	Avaliação da qualidade das universidades receptoras
Estados Unidos	país que recebeu quase um terço dos bolsistas, observa-se que todas as grandes e mais reputadas universidades do país receberam brasileiros do CsF. Mas ao se considerar as 25 universidades que mais receberam bolsistas do Programa, vê-se que apenas três delas estão entre as cinquenta primeiras no <i>ranking</i> da THE. No <i>ranking</i> da ARWU, foram seis entre as cinquenta melhores universidades norte-americanas(CCT,2015, pp.52-53).
Canadá	A universidade que mais recebeu bolsistas brasileiros foi a Universidade de Toronto (1.080), uma das vinte melhores do mundo, no <i>ranking</i> da THE, e das 25 melhores no <i>ranking</i> da ARWU30. Dos bolsistas do CsF que foram para o Canadá, 31% estudaram em uma das sete universidades do país classificadas entre as duzentas melhores do mundo no <i>ranking</i> da THE. Resultado quase idêntico foi obtido no <i>ranking</i> da ARWU: 28% de bolsistas do CsF nas seis universidades canadenses classificadas entre as duzentas melhores do mundo(CCT,2015,p.53).
Austrália	a situação foi bem melhor: as oito melhores universidades do país, posicionadas entre as duzentas melhores do mundo, tanto no <i>ranking</i> da THE quanto no da ARWU, acolheram 68% dos bolsistas brasileiros. Na Holanda, 58% dos bolsistas do CsF destinaram-se a uma das (CCT, 2015, pp.52-53).

Fonte: Adaptado com base no (CCT,2015)

Ressaltem-se outras considerações do MEC (2013) sobre a distribuição, em que, apesar das universidades de destino dos estudantes brasileiros terem sido escolhidas em acordo com os principais rankings internacionais, tais como o *Times High Education* [THE] e QS World University Rankings, o MEC (2013, p.12) afirma que “esta parece ser a possibilidade de ter algum padrão de escolha para um programa que se inicia”. O Ministério considera, ainda, que os critérios utilizados para classificar estas universidades podem variar de acordo com “a ênfase que o avaliador favorece em determinado momento. De todo modo, em geral, se considera o número de docentes, publicações de artigos, prêmios angariados, patentes, ou seja, indicadores duros que possibilitem comparações interinstitucionais” (MEC, 2013, p.12).

Acrescente-se que as considerações do Ministério da Educação vão de encontro às afirmações do CsF sobre o envio “dos estudantes brasileiros a universidades de excelência”. O MEC (2013) coloca que “este critério de excelência não está claramente explicitado. É um adjetivo mais do que uma referência”. É uma análise das universidades por meio de listas classificatórias e que apresentam “uma grande variedade entre elas”. No caso do Programa Ciência sem Fronteiras, foram enviados alunos para universidades que ocupam classificações além do duo-centésimo posto. Ou serão consideradas de excelência universidades classificadas no 468º lugar? ”. A este respeito, o MEC (2013, p.12) ressalta que:

Adicionalmente, em todas as universidades existem cursos que podem ser melhores considerados do que outros. Uma universidade classificada no centésimo lugar pode ter cursos que estão em nível de paridade com outros de universidades classificadas muito acima ou abaixo dela. Na verdade, se fosse possível uma melhor escolha do lugar para onde enviar nossos alunos, este deveria ter em contas muito mais o curso ou programa em si do que a universidade como tal (MEC, 2013, p.12).

Estas afirmações revelam falta de parâmetro e/ou conhecimento prévio da diversidade de instituições com as quais o programa firmou parcerias. Reflete-se que as afirmações sobre o nível de excelência deveriam fundamentar-se na análise da qualidade esperada, bem como deveria provar-se a escassez de tais indicadores na educação superior do Brasil.

Desse modo, verifica-se que há transferência de lugar da qualidade, em termos de infraestrutura de laboratórios de pesquisa, no âmbito do Brasil, para a dimensão geográfica, o que, neste caso, refere-se aos países onde o intercâmbio ocorreu. Corroboram-se tais ideias, no contexto investigado, pela perspectiva dos indicadores de formulação - o discurso dos realizadores da política CsF e os indicadores de qualidade perspectivados, haja vista que o programa limita o formato de internacionalização da educação às dimensões de qualidade, empreendedorismo, inovação e competitividade.

No tocante ao eixo “diagnóstico sobre o setor de Ciência e Tecnologia no Brasil”, este implica a Socioavaliação da dimensão tecnológica do programa, entre os aspectos da dimensão geográfica, e econômica, conforme a execução orçamentária do Programa, pela perspectiva do CCT e do MEC. Em análise, o relatório pela Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática, CCT (2015), em parceria com o DataSenado, justifica-se pela “pesquisa realizada em parceria com o DataSenado, órgão do Senado Federal, cujo objetivo é "desenvolver pesquisas que sirvam para estreitar a comunicação entre o Senado Federal e as necessidades e desejos da sociedade" (CCT, 2015, p.5).

Desta feita, retratam-se as dimensões de avaliação da pesquisa realizada entre 1º e 28 de setembro de 2015, uma pesquisa com coleta realizada por e-mail, que alcançou “14.627 estudantes – 9.563 beneficiados pela Capes e 5.064 pelo CNPq –, sendo 74% ex-bolsistas e 26% bolsistas”, cujos eixos de avaliação da política pública CsF centram-se em:

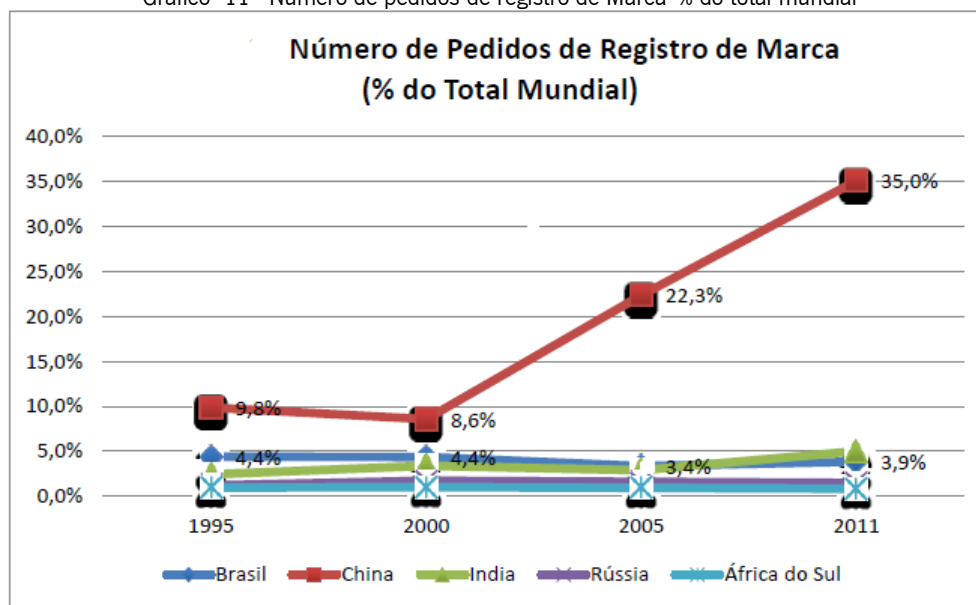
Quadro 34 - Eixos de avaliação da política pública CsF

Eixos de avaliação da política pública CsF	diagnóstico sobre o setor de ciência e tecnologia no Brasil;
	funcionamento e a implementação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF);
	execução orçamentária do Programa;
	análise do CsF, apontando seus problemas e méritos;
	recomendações para o aperfeiçoamento do Programa;
	proposição para conferir a forma da lei ao CsF, de modo a contribuir para sua elevação à categoria de política de Estado.

Fonte: Adaptado com base no (CCT, 2015, p.5)

O diagnóstico sobre a dimensão tecnológica do CsF situou-se no nível da pesquisa, a partir de indicadores de publicação científica, e no nível da inovação tecnológica do Brasil, de acordo com o indicador do registro de patentes. “Entre os países do Brics, em que o “Brasil encontra-se atrás da China, da Rússia (23°) e da Índia (19°) e um pouco à frente da África do Sul (27°)”, o posicionamento do Brasil “permanece praticamente estagnado com relação ao resto do mundo”, conforme destaca-se no gráfico 11.

Gráfico 11 - Número de pedidos de registro de Marca -% do total mundial

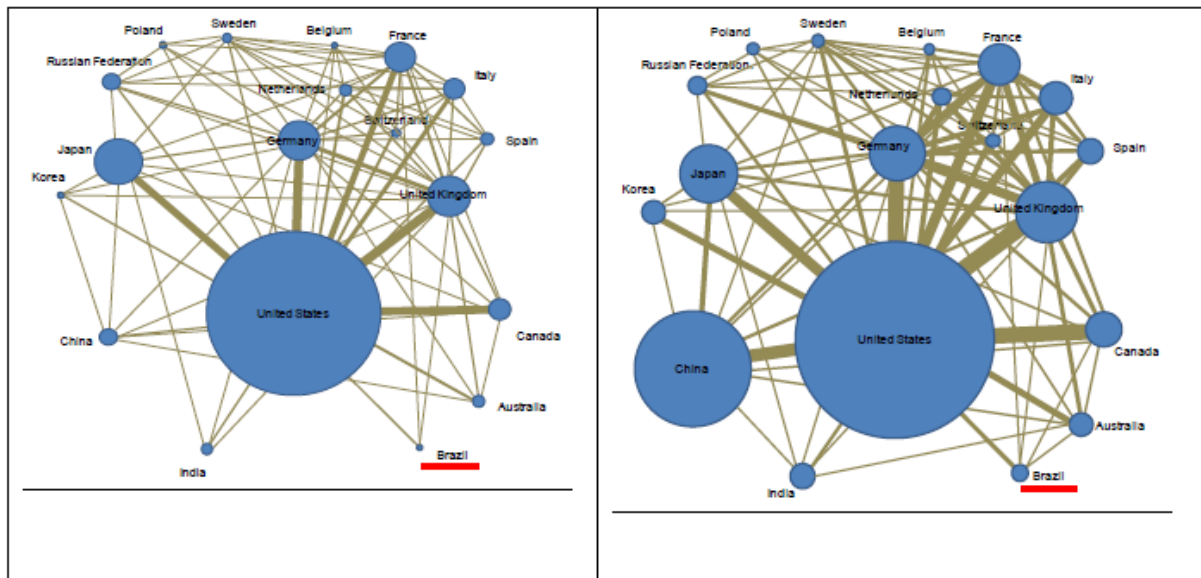


Fonte: *World Development Indicators – World Bank.*(2008 apud CCT, 2015, p.13)

Como fator dessa inatividade, o relatório aponta para o baixo investimento em Pesquisa e Desenvolvimento -P & D que, em 2000, correspondia a 1% do PIB e, em 2011, passou para 1, 2%. Desse modo, os dois relatórios justificam a formulação de projetos nas áreas prioritárias, dada a deficiência de lacunas do conhecimento para avançar na inovação. Neste sentido, a dimensão tecnológica também é sustentada pela dimensão geográfica, uma vez que esta dimensão delinea a rede de pesquisa intercultural, em termos de

coautoria. Neste sentido, as figuras, a seguir, são utilizadas na análise do (CCT, 2015, p.13) para demonstrar as ligações do Brasil com outros países:

Figura 7 - Publicações científicas e artigos em coautoria, 1998 e 2008



Fonte: (World Development Indicators – World Bank (2008 apud CCT, 2015, p.13)

O CCT (2015, p.13) indica a análise dessa rede, em conformidade com a predominância das ligações. Acrescenta que:

entre os círculos, por sua vez, representam as principais relações de coautoria e sua espessura indica o volume de publicações em coautoria. Como se nota, o Brasil apresenta ligações relevantes com somente cinco países: Estados Unidos, França, Reino Unido, Canadá e Austrália. No que tange à espessura, destaca-se somente a relação com os Estados Unidos, mostrando que das poucas publicações em coautoria com pesquisadores de outros países, a grande maioria delas ocorre com autores sediados nos EUA (CCT, 2015, p.13).

Nesta perspectiva, observa-se que o eixo “Programa em execução”, pelo MEC (2013), acerca dos indicadores da distribuição de bolsas pelo CsF para os Estados Unidos, em relação a outros países, contribui para os laços acima discutidos pela predominância da rede entre os dois países, o que pode ser visto no comparativo seguinte:

Tabela 10 - Bolsas Concedidas pela CAPES e pelo CNPq, por modalidade e por país, pelo CsF

País de destino	Total	País de destino	Total	País de destino	Total
Estados Unidos	4684	Suécia	72	Grécia	4
Portugal	2853	Suíça	58	Hungria	4
França	2575	Finlândia	48	México	4
Espanha	2356	Dinamarca	44	Cingapura	3
Canadá	2057	Áustria	39	Israel	3
Reino Unido	1804	Chile	33	Índia	2
Alemanha	1653	Japão	29	Turquia	2
Austrália	825	Irlanda	19	Argentina	1
Itália	633	Noruega	18	Costa Rica	1
Brasil	597	Nova Zelândia	17	Luxemburgo	1
Holanda	596	África do Sul	7	Polônia	1
Coréia do Sul	196	China	6	Rússia	1
Bélgica	161	Rep Tcheca	6		
Suécia	72	Hong Kong	5		

Fonte: CAPES - Estatística e indicadores do CsF (2012? *apud* MEC, 2013, p.7)

Ressalte-se que esta foi a opção escolhida pela maioria dos estudantes. Neste sentido, verifica-se que, entre os 39 países conveniados, 93,4% dos estudantes optaram por apenas 10 países, o que aponta para a predominância da dimensão linguística, haja vista que, “dentre estes se ressaltam os Estados Unidos com 4.684 (21,9%); Portugal com 2853 (13,3%); França com 2.575 (12,0%); Espanha com 2.356 (11%) e Canadá com 2.057 (9,6%) do total destes estudantes. Deste conjunto de estudantes, a maioria (81%) optou por um idioma que não o português”. Conforme ressalta a tabela 11.

Tabela 11 - Países de maior atração x idioma

País de destino	Idioma	Total	Percentual
Estados Unidos	Inglês	4684	21,9%
Portugal	Português	2853	13,3%
França	Francês	2575	12,0%
Espanha	Espanhol	2356	11,0%
Canadá	Inglês / Frances	2057	9,6%
Reino Unido	Inglês	1804	8,4%
Alemanha	Alemão	1653	7,7%
Austrália	Inglês	825	3,8%
Itália	Italiano	633	2,9%
Holanda	Holandês / Inglês	596	2,8%
Total		20 036	93,4%

Fonte: CAPES - Estatística e indicadores do CsF (2011)

O indicador de *Dados comparativos de estudantes internacionais nos Estados Unidos* formulado pelo MEC (2013) ressalta, mais uma vez, a dimensão econômica do programa CsF. Nesse sentido, a Open Doors (2012 *apud* MEC, 2013) revela os dados do “Relatório sobre Intercâmbio Internacional de Educação Produzido pelo Instituto de Educação Internacional em parceria com o Bureau de Assuntos Educacionais e Culturais do Departamento de Estado dos EUA, Clube Nacional de Imprensa, Washington, DC, 13 de novembro de 2012”. Segundo o indicador:

o número total de matrículas internacionais nos EUA aumentou 6% em 2011/12 totalizando um recorde de 764.495 estudantes internacionais. Entretanto, os estudantes internacionais ainda representam menos de 4% do total dos estudantes matriculados no ensino superior dos EUA. Do ponto de vista de aporte econômico, de acordo com o Departamento de Comércio dos EUA os estudantes internacionais contribuíram com mais de 22,7 bilhões dólares para a economia do país em 2011. Quanto a fonte de financiamento, 64% dos estudantes internacionais (82% dos alunos de graduação) se apoiam principalmente em fundos pessoais e da família para pagar seus estudos (MEC, 2013, p.8).

Em tal contexto, o MEC (2013) apresenta um comparativo entre os 25 países com maior envio de estudantes para os Estados Unidos, no qual, mais uma vez, é evidenciado o papel econômico do CsF para este receptor, haja vista que o Brasil ocupava o 14º lugar nessa lista. Em 2019, passa a ocupar o 9º lugar na mesma lista, de acordo com o Open Doors (2019)

Tabela 12 - Países com maior número de estudantes nos EUA 2010/11

País de Origem	2010/2011
China	157.558
Índia	103.895
Coréia do Sul	73.351
Canadá	27.546
Taiwan	24.818
Arábia Saudita	22.704
Japão	21.290
Vietnam	14.888
México	13.713
Turquia	12.184
Nepal	10.301
Alemanha	9.458
Reino Unido	8.947
Brasil	8.777
Tailândia	8.236
Hong Kong	8.136
França	8.098
Nigéria	7.148
Indonésia	6.942
Malásia	6.735
Colômbia	6.456
Irã	5.626
Venezuela	5.491
Paquistão	5.045
Rússia	4.692

Fonte: Adaptado da Open Doors (2011 *apud* MEC, 2013, p. 10)

Os números acima, na tabela 12, põem em evidência os recursos públicos e privados mobilizados para alcançar o montante e sua distribuição. Neste sentido, a CCT relata que:

101 mil bolsas previstas, 75 mil bolsas seriam financiadas com recursos do Governo Federal e 26 mil bolsas com recursos da iniciativa privada. Segundo informações da Capes (atualização em 26 de outubro de 2015), apenas 15.508 bolsas haviam sido financiadas pelo setor empresarial, com a perspectiva de atingir 2,5 mil, com recursos a serem repassados até 2017, portanto, abaixo da meta prevista em 2013 (CCT, 2015, p, 28).

No tocante ao custo médio das bolsas, o documento apresenta os seguintes valores, a saber:

Tabela 13 - Ciência sem Fronteiras-custo médio das bolsas

Custo médio das bolsas	
Modalidade	Valor (UUS)
<u>Graduação Sanduíche</u>	<u>33.752,43</u>
<u>Mestrado Profissional</u>	<u>38.288,00</u>
<u>Doutorado Sanduíche</u>	<u>33.461,51</u>
<u>Doutorado Pleno</u>	<u>39.946,65*</u>
<u>Pós-Doutorado</u>	<u>35.329,14</u>
* Valor anual.	

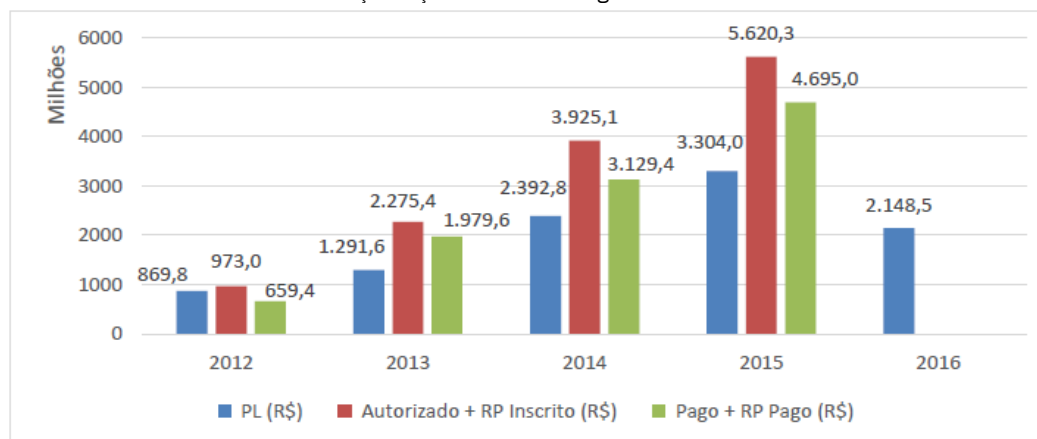
Fonte: (Capes & CNPq *apud* CCT, 2015, p, 28)

A respeito dos valores pagos, a CCT comenta o posicionamento dos órgãos de controle, tais como a Controladoria Geral da União (CGU) e o Tribunal de Contas da União (TCU). Neste sentido, relata que:

falou-se da necessidade de uma auditoria específica no Programa, porém, como a Controladoria Geral da União (CGU) previa essa ação de controle, optou-se por esperar o controle interno. Em outro julgado, mais recente, de 2015 (Acórdão 500/2015-Plenário), o ministro-relator determinou providências para a realização de fiscalização sobre a estrutura gerencial do Programa Ciência Sem Fronteiras, em especial, quanto à efetiva análise, pelo órgão concedente, das prestações de contas apresentadas pelos beneficiários de bolsas de estudo ou instrumentos equivalentes atinentes a esse Programa. No entanto, segundo contato com a equipe técnica do TCU, os trabalhos referentes a essa fiscalização ainda não haviam sido iniciados até setembro de 2015 (CCT, 2015, p.30).

Verifique-se o gráfico de execução orçamentária do Programa:

Gráfico 12 - Execução orçamentária do Programa Ciência sem Fronteiras

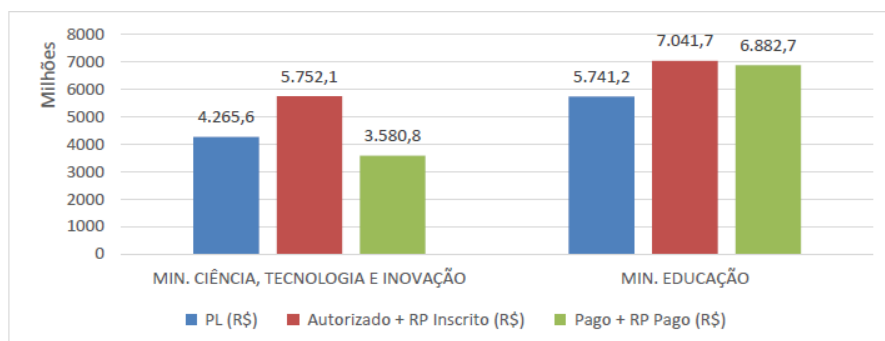


Fonte: Siga Brasil (2015 *apud* CCT, 2015, p.33).

No tocante à participação com recursos financeiros dos Ministérios da Educação e Ciência, Tecnologia e Inovação para a execução do CsF, a CCT (2015) analisa que:

verifica-se uma maior participação, em termos financeiros, do MEC, [...]. O total gasto com o programa desde 2012 até o valor apurado em 3 de novembro de 2015 foi de cerca de R\$ 10,5 bilhões. Desse total das despesas, o Ministério da Educação contribuiu com aproximadamente 66% e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 34% (CCT, 2015, p. 33).

Gráfico 13 - Execução orçamentária –Min. da Ciência, Tecnologia e Inovação, e MEC

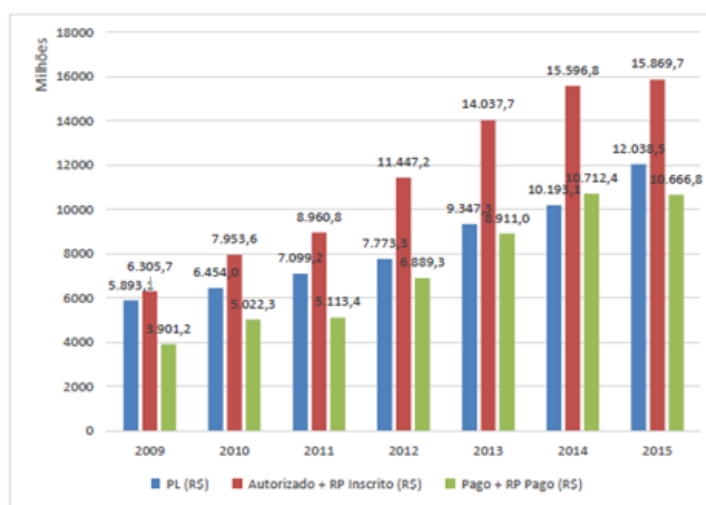


Fonte: Siga Brasil (2015 *apud* CCT, 2015, p.33)

O relatório de avaliação da política confronta a execução orçamentária do programa CsF e convida a fazê-lo “por Ministério por ano com o orçamento das unidades orçamentárias envolvidas (CNPq, FNDCT20 & Capes), pois assim se pode avaliar o prejuízo ou não de outras atividades dessas unidades com o início da execução do CsF (CCT, 2015, p. 34)”. Conforme:

A execução orçamentária total dessas unidades [...] mostra que houve aumento suficiente tanto nas propostas como na efetiva execução financeira para abarcar as dotações e os desembolsos com o novo programa. O mesmo ocorre quando se analisa no âmbito de cada Ministério.

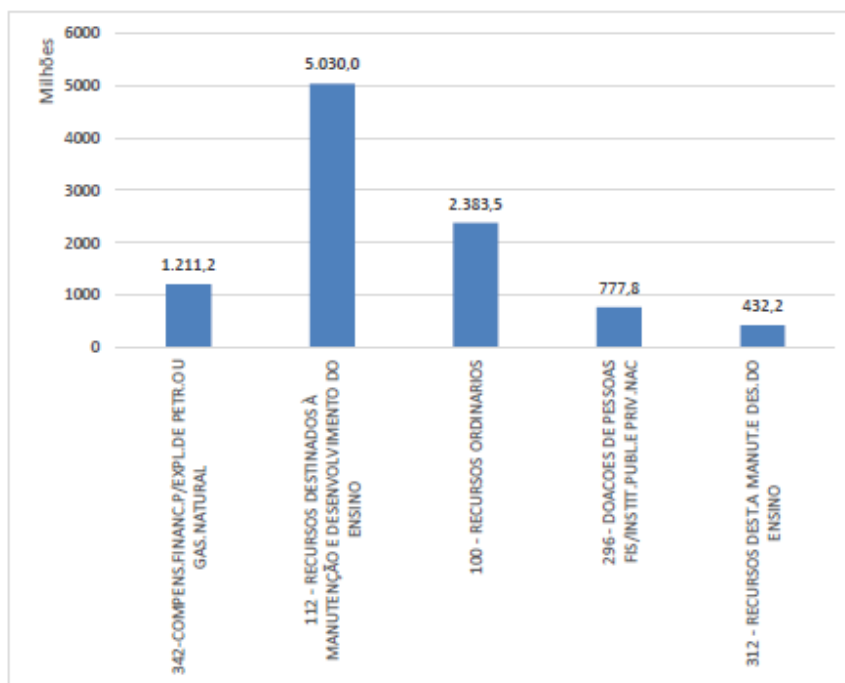
Gráfico 14 - Evolução do Orçamento de CNPq, FNDCT e CAPES



Fonte: Siga Brasil (2015 *apud* CCT 2015, p.34)

Destaque-se, contudo, que o uso do Fundo Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico [FNDCT] para custear bolsas do CsF está alinhado com os objetivos do programa e com a política de aplicação dos recursos do Fundo, conforme determinam a Lei n.º 11.540, de 2007, e o Decreto n.º 6.938, de 2009.

Gráfico 15 - Cinco fontes de recursos de maior contribuição para o



Fonte: Siga Brasil (2015 *apud* CCT, 2015, p. 36)

A CCT (2015, p. 36) avalia a participação do setor privado neste financiamento, tendo em vista que “os valores foram introduzidos no orçamento da União como reestimativa de receita”.

Tabela 14 - Ciência sem Fronteiras Investimento do Setor Privado

<u>Empresa*</u>	<u>Total de Bolsas Financiadas</u>	<u>Valor Global</u>	<u>Valor já repassado</u>	<u>Valor ainda a ser repassado (2015-2017)</u>
Eletronbras S.A. - Capes	1.250	R\$ 75.360.773,26	R\$ 60.288.618,61	R\$ 15.072.154,65
Vale S.A. - Capes	600	US\$17.540.000,00	R\$ 29.220.762,90	R\$ 12.582.319,00
Tim Celular**	Curso de italiano	R\$ 2.000.000,00	R\$ 2.000.000,00	=
Shell - Capes	75	US\$2.250.000,00	R\$ 3.165.000,00	R\$ 1.582.500,00
STATOIL - Capes	100	€ 2.120.541,00	R\$ 6.787.187,13	=
FEBRABAN e Associadas	6.500	US\$180.810.500,00	R\$ 248.746.372,53	R\$ 152.531.738,00
British Gas	100	R\$ 9.465.014,00	R\$ 9.465.014,00	=
Eletronbras S.A. - CNPq	1.250	R\$ 75.360.773,26	R\$ 60.288.618,61	R\$ 15.072.154,65
VALE S.A. - CNPq	396	US\$10.295.280,00	R\$ 11.725.199,53	R\$2.573.820,00
HYUNDAI	Taxas escolares	US\$750.000,00	US\$750.000,00	=
POSCO	Taxas escolares	US\$300.000,00	US\$300.000,00	=
Petrobras SA - CNPq	5.000	R\$ 318.963.630,50	R\$ 154.947.338,16	R\$ 164.016.292,34
Petrobras SA - Capes***	5.000 (em negociação)	US\$ 180.000.000,00	=	R\$ 567.000.000,00
Banco do Brasil - Capes ***	500 (em negociação)	US\$ 18.000.000,00	=	R\$ 56.700.000,00
Caixa Econômica Federal - Capes***	500 (em negociação)	US\$ 18.000.000,00	=	R\$ 56.700.000,00
Shell-CNPq	75	US\$2.250.000,00	R\$ 3.165.000,00	R\$ 1.582.500,00
Natura	100	R\$ 2.386.900,00	R\$ 1.372.140,00	R\$ 1.014.760,00
STATOIL - CNPq	62	R\$ 9.226.284,69	R\$ 6.533.384,69	R\$ 2.692.900,00
Total***	21.508		R\$ 601.012.136,16	R\$ 1.054.654.851,64

Fonte: Capes, audiência pública na CCT (2015 *apud* CCT, 2015, p.37)

** A Tim financiou 841 bolsas para curso de italiano.

*** Conversão utilizando US\$ 1=R\$ 3,15. Em negociação os acordos entre a Capes e as empresas Petrobras, Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal.

Assim, a análise do conjunto de documentos pelo olhar das dimensões da Socioglobalização/Socioavaliação da educação, em que são entrelaçadas as dimensões de qualidade, econômica e geográfica, para a inovação, corrobora que faltou uma reflexão sobre as dimensões que constituem a globalização, a qual dissocia as dimensões econômica e geográfica, delineadas pelo programa. Nesta situação, chamo à atenção para a necessidade de uma reflexão sobre o que Lima e Maranhão (2009, p.583) já apontavam como “internacionalização ativa e passiva”, em que os autores denunciam que “os desequilíbrios regionais se alargam na medida em que há flagrante descompasso entre os ativos conquistados nos países centrais e periféricos”.

No tocante à oferta de oportunidades de estudos no exterior, Lima e Maranhão (2009, p.586) chamam a atenção para o fato de que:

a capacidade instalada (recursos materiais e humanos) de oferecer serviços educacionais no exterior, seja envolvendo programas, criação de *campi* ou instituições, é limitada quando estes países sequer respondem quantitativa e qualitativamente à demanda interna. Esta forma de inserção no sistema de educação mundial reforça o histórico desequilíbrio existente entre os países do Norte e do Sul (Lima & Maranhão, 2009, p.586).

Assim, verifica-se que alcançar a inovação pretendida vai além da perspectiva multicultural da rede de inovação. Para tal, precisa-se de recursos materiais e de qualidade. No tocante às demandas nacionais, além do desenvolvimento tecnológico, envolvem a perspectiva sustentável deste desenvolvimento:

Deste modo, verifica-se que a Socioglobalização vai além de uma dinâmica intercultural de transferência de conhecimento, por meio da formação de redes desse conhecimento e cooperação. Ela observa e orienta a cooperação de insumos na direção dos objetivos do milênio para o desenvolvimento sustentável, de tal modo, que dê sentido sustentável à ação de internacionalizar-se.

Figura 8 - Síntese do processo de redes de conhecimento e cooperação



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Refleta-se ainda sobre a dimensão da qualidade neste processo, visto que a perspectiva dos países desenvolvidos deve corroborar tal perspectiva e, deste modo, a dimensão geográfica ganha o sentido qualitativo, por meio da possibilidade de cooperação entre os países:

Quadro 35 - Dimensão geográfica do CsF na perspectiva da Socioavaliação

Dimensão	Categorias de análise				
Geográfica	Redes de conhecimento	Transferência de conhecimento	Cooperação	Objetivos da Agenda 2030	Qualidade

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Neste sentido, reiterem-se as considerações do MEC (2013) apresentadas no início deste capítulo, quanto ao critério de excelência, afirmado apenas como um adjetivo de referência, sem uma definição adotada. Por outro lado, da perspectiva discente, emergem fundamentos que constituem a dimensão da qualidade – a partir de temas e contextos vivenciados e relatados pelos alunos.

Diante disso, verifica-se que as dimensões geográfica e econômica do programa foram ressignificadas ao gosto dos interesses capitalistas, o que é evidenciado pelo direcionamento dos indicadores da educação superior brasileira e que pode ser verificado pela lógica do CsF. Ressalte-se que o fortalecimento de tal lógica, em detrimento de investimentos necessários à qualidade da infraestrutura do setor público educacional brasileiro, foi o que afetou o sentido da dimensão da qualidade, ancorado no discurso da lógica da eficiência do

setor privado. Assim, verifica-se o discurso da busca pela qualidade, no sentido capitalista, ao justificar-se que, por meio da internacionalização, o Brasil poderá alcançar a inovação e, como resultado, qualificar-se para atender as demandas de mercado.

Ressaltem-se as ideias de Almeida Filho (2016, pp. 27-28) sobre a lógica estruturada na relação de interdependência das dimensões geográfica e econômica deste processo. Ao respeito, destaca que:

A universidade realiza valores ideológicos, científicos, estéticos e culturais que, por princípio e definição, não podem ser subordinados ao reducionismo e padronização de processos produtivos típicos de bens e mercadorias precificados nos mercados. Infelizmente, na esteira da internacionalização mercantil de universidades, abre-se cada vez mais espaço para a atuação predadora dos piratas vikings, onde modelos de rentabilidade e financeirização superam projetos acadêmicos de educação universitária como fator crucial para a emancipação de pessoas e povos (Almeida Filho, 2016, pp.27-28).

A partir do exposto, verifica-se que a compreensão da dimensão geográfica vai além das categorias de análise, redes de conhecimento, cooperação, objetivos do milênio para o desenvolvimento sustentável, e transferência de conhecimento deste processo. Seu desenho se dá “por formulações educacionais supranacionais que se aprofundam na lógica da transferência de recursos, dado o alcance supranacional de algumas políticas educacionais, a exemplo do processo de Bolonha, que “negligencia o contexto local” (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p.12).

Nesse contexto, invoco atenção para a lógica da competitividade dos Eduhubs, a qual reflete a transferência de poder político e econômico para os ditos “proprietários ausentes” (Bauman,1999), recursos definidores da liberdade, e desenvolvimento local sustentável. Tal lógica pode vir a ser um modelo questionável de sustentabilidade educacional, econômica e política. No contexto brasileiro, o CsF é um instrumento econômico bilionário, na expectativa dos países receptores, que consideram o Brasil “um excelente consumidor” (Morosini, 2011).

Diante desta perspectiva econômica, observa-se a discussão do papel político do Estado brasileiro, no sentido de Ianni, que afirma o declínio deste papel de acordo com a “lógica protagonista da globalização (hegemonia) em detrimento dos interesses nacionais”.

Destaquem-se ainda os marcos regulatórios evidenciados no quadro teórico de avaliação proposto no capítulo IV, que enfatizam as fases de avaliação da política pública educacional, dado que, no Brasil, institucionaliza-se a dinâmica avaliativa ideológica hegemônica dessa política (ver capítulo IV). Com isto, a organização da educação superior brasileira revela as especificidades do fenômeno e indica sua posição “passiva”, da perspectiva do paradigma hegemônico, o que pode ser verificado a partir dos processos avaliativos.

Tudo isto aponta para um ensino superior brasileiro de viés técnico/tecnológico em sintonia com o momento da globalização da educação e em consonância com os traços delineadores do CsF, o que pode ser verificado pela limitação do viés educacional à perspectiva da inovação. Acrescente-se a isto a perspectiva dos indicadores de formulação da política CsF e os indicadores perspectivados, que visam a um formato de

internacionalização da educação pautado, exclusivamente, nas dimensões de qualidade, empreendedorismo, inovação e competitividade.

A partir do exposto, voltemos os olhares para os indicadores delineados para as dimensões empreendedorismo e competitividade perspectivados pelo CsF e reiterados pela dimensão econômica do próprio CsF, de acordo com indicadores financeiros de execução do programa. Conforme o portal do CsF (2018) ressalta, as ações entre a iniciativa público-privada, de acordo com o CNPq e a CAPES, realizaram “constante negociação com o setor privado”, com o objetivo de “firmar acordos financeiros que promovam a competitividade brasileira pela consolidação, expansão e internacionalização da ciência, tecnologia e inovação, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (Portal Ciência sem Fronteiras, 2018). A este respeito, relataram:

As empresas financiadoras atuam em conjunto com o CNPq e a CAPES, com a finalidade de apoiar e complementar o Programa Ciência sem Fronteiras, possibilitando a formação e a capacitação de profissionais e pesquisadores 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 (Portal Ciência sem Fronteiras, 2018).

Nesta fase de negociação, as empresas com acordo firmado para cofinanciamento do Programa Ciência sem Fronteiras junto ao governo federal brasileiro eram:

Figura 9 - Empresas parceiras do CsF

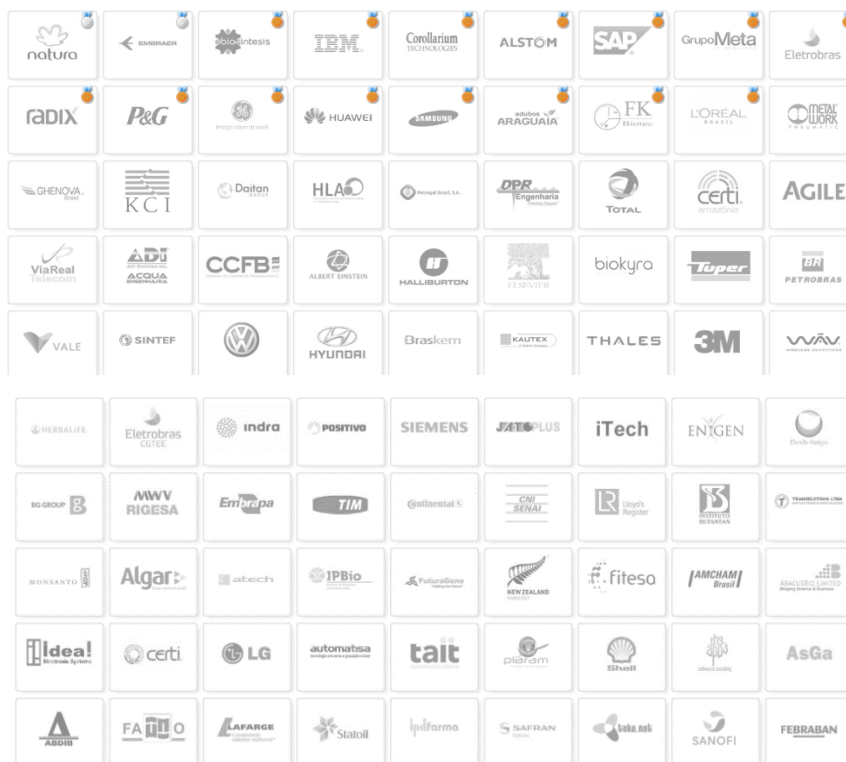


Fonte: Portal Ciência sem Fronteiras (2018)

Entre os organismos envolvidos no delineamento do CsF, pautados numa concepção de educação como serviço à disposição da indústria brasileira, destacam-se o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e

o Ministério da Educação, este último “por intermédio de suas respectivas Agências de fomento, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES”, num esforço conjunto “pela melhoria da educação, da ciência e da tecnologia no Brasil”. Ressalte-se que a “visão geral” do CsF (2011) publicada no Portal Estágios & Empregos tinha como objetivo promover “um ambiente de fácil acesso às oportunidades de vagas para os bolsistas e ex-bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras e facilitar a busca de perfis de mão de obra altamente qualificada pelas empresas conveniadas” (Portal Estágio & Empregos, 2018). Sob o slogan “estágios & empregos em pesquisa, desenvolvimento e inovação”, encontram-se anúncios com ofertas de empregos no Portal de cada uma das 90 empresas participantes, entre as quais, destaquem-se:

Figura 10 - Ampliação das empresas parceiras do CsF



Fonte: Portal Estágios & Empregos do CsF (2018)

Destaque-se que, no período de coleta de dados desta tese, o portal afirmava um total de “279 Vagas publicadas”, para as quais as instituições de educação mencionadas já apontavam os futuros egressos do CsF. Revelou, ao respeito, que:

O perfil dos estudantes e pesquisadores que estão no exterior ou retornando ao Brasil desperta o interesse das empresas. A oferta de estágio é uma etapa complementar e fundamental para a formação dos bolsistas do CNPq e da Capes, que possuem qualidades importantes para o mercado: capacidade, experiência no exterior e educação de ponta (Portal Estágios & Empregos do CsF, 2018).

Diante de tal visão mercadológica, em detrimento da dimensão coletiva e social, bem como da missão da universidade pública, o programa formata um modelo educacional, sobre o qual provém a crítica da academia

brasileira da falta de acompanhamento pedagógico e da filosofia educacional, haja vista que “o que se aprende, como se aprende, é a razão instrumental” (Touraine, 1994).

Da perspectiva linguística, destaque-se o fato de um programa com tamanha abrangência e com respaldo das principais instituições de educação e pesquisa ser questionado pela falta de definição da perspectiva multilíngue, desencadeada pelo número e diversidade de países receptores. Assim, mais uma vez, a avaliação feita pelos discentes mostra sua importância, haja vista a exposição de elementos que devem ser levados em conta para a educação atual, por meio de relatos de experiências, coletados em grupo focal realizado, nos quais destacam o aspecto multicultural de uma perspectiva educacional, a do aluno que enfrentou os desafios da globalização, como detalhado mais adiante.

Feita a síntese de indicadores acima, volto-me para as ideias de Pires (2014) sobre os modos de padronização relacionais, para enfatizar os tipos e níveis de relações que ocorreram no processo e, então, evidenciar a responsabilidade e visão dos organismos educacionais envolvidos na formulação do CsF, cuja discussão apresento no capítulo IV.

A partir de tal padronização relacional, as ideias de Pires (2014) dão suporte para concluir-se que a dimensão econômica do programa CsF é constituída a partir de dimensões e categorias de análise: política, orientadas pela globalização, competitividade e inovação.

Quadro 36 - Dimensão econômica do CsF na perspectiva da Socioavaliação

Dimensão	Categorias de análise			
Econômica	Política	Globalização	Competitividade	Inovação

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Diante do entrelaçamento das dimensões econômica e política do programa CsF, retomo o pensamento de Ilieva, Beck e Waterstone (2014) no capítulo II, sobre o sentido das realizações políticas de internacionalização da educação superior, em que estes autores julgam a necessidade de esclarecimentos “em tempos de globalização”, o que, de fato, esta sustenta, e o que ela deveria sustentar frente à importância do respeito e ajuda mútua, à solidariedade, à união dos povos e ao desenvolvimento das nações.

Com isto, demonstra-se, no subcapítulo de análise da fala dos estudantes bolsistas, mais adiante, a fundamentação da expectativa do “processo contraditório que é a globalização” (Ianni, 1994), visto que, dela, emergem, simultaneamente, dois modelos educacionais pelo mesmo instrumento CsF: o modelo com foco nas quatro dimensões mensuradas, quais sejam qualidade, empreendedorismo, inovação e competitividade, e o modelo de Socioglobalização, que se expande pela multidimensionalidade retratada pela perspectiva discente. Ressalte-se que o modelo com base nas quatro dimensões, cuja expectativa da qualidade anunciada pouco se fundamenta, é entendido pelo MEC como vago, haja vista a escassez e a concepção de qualidade de seus indicadores.

A partir do dito, o programa anuncia um formato educacional, em que os discentes destacam a importância da internacionalização da educação baseada em solidariedade e inovação. Demonstram, sobretudo, que a dimensão competitiva e social são indissociáveis e perpassam a reflexão e postura política de formulação de um projeto educacional, o que não ocorreu com o CsF, conforme sustenta-se a seguir, por meio da Socioavaliação das dimensões educacional, linguística, cultural, política, tecnológica e de qualidade.

Feita a exposição, destaco que a perspectiva social deste trabalho é reiterada pelos fundamentos da experiência vivenciada pelos alunos participantes do grupo focal.

5.1 O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: IMPACTOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PARTICÍPES

Na segunda fase da análise, apresento a perspectiva dos discentes bolsistas do CsF acerca do Programa. Parto dos gráficos 16 a 19, que tratam do perfil sócio demográfico dos respondentes. A pesquisa foi realizada por meio de grupo focal com egressos do CsF, alunos de uma instituição federal do nordeste do Brasil, em 3 de fevereiro de 2017. A recolha dos dados empíricos envolveu 9 (nove) participantes. Este número está de acordo com a recomendação da metodologia de *grupo focal*⁴.

Em seguida, apresento os gráficos de número 20 a 24, que tratam das áreas de conhecimento, dos cursos, da vigência da bolsa, do período de intercâmbio, do período que o discente estava cursando quando saiu para participar do CsF, e do país de destino.

Concluída a fase de descrição, procedo a análise dos dados com base nas categorias propostas pelo modelo da Socioavaliação, e trato-os, estatisticamente, por meio do software Iramuteq, apresentado e detalhado no percurso metodológico, em consonância com o método de *Grounded Theory*. Com isto, busco levantar a perspectiva discente sobre a experiência educacional, em que problematiza-se a dimensão social do intercâmbio, o tratamento dado às causas humanitárias pelas universidades anfitriãs, e a aplicabilidade do conhecimento adquirido no contexto brasileiro.

O estudo problematiza ainda a dimensão linguística atrelada à dimensão educacional, no que se refere às dificuldades de aprendizagem do idioma, à dimensão educacional, e à perspectiva profissional, bem como procura evidenciar as dimensões da experiência educacional vivenciada, abrangendo questões como financeira e de autonomia.

No que diz respeito ao roteiro de análise, este inicia com a busca pela perspectiva da “dimensão linguística”, a qual abrange aspectos da utilização do idioma, participação em programas preparatórios, dificuldades e contribuições do programa para a aprendizagem.

Na sequência, trata-se da “dimensão qualidade” do programa, por meio da qual busca-se a percepção discente sobre o apoio institucional da instituição de origem, hospedagem, adaptação ao país anfitrião, valores

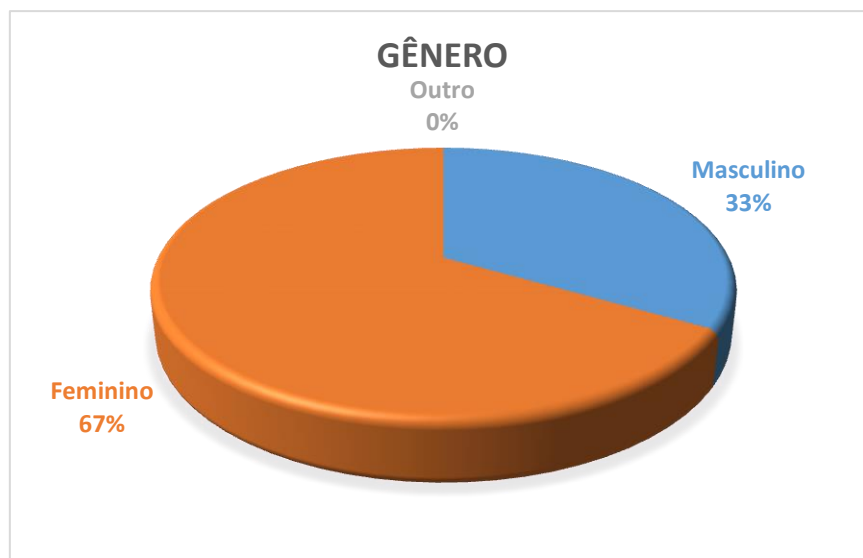
⁴ Grupos, em média, de 6 a 12 pessoas, em que promove-se a discussão de um tópico específico sobre um tema, serviço ou problema (Gondim, 2003).

pagos pelas bolsas de estudo. De outra perspectiva, busca-se compreender o grau de importância do programa na vida profissional e pessoal. Por fim, busca-se a percepção discente sobre a influência da experiência educacional para sua atuação profissional e em que medida ela é aplicável à realidade da sociedade brasileira.

A partir dos pontos positivos e negativos levantados no grupo focal, procederam-se suas análises, com base nas dimensões propostas e categorias relacionadas, quais sejam geográfica, cultural, linguística, educacional, política, econômica, tecnológica e de qualidade, sistematicamente, retomadas ao longo das análises.

No tocante à distribuição de bolsas por gênero, a participação de estudantes do gênero feminino atingiu 40,44%, enquanto que a participação de estudantes do gênero masculino chegou a 51,78%.

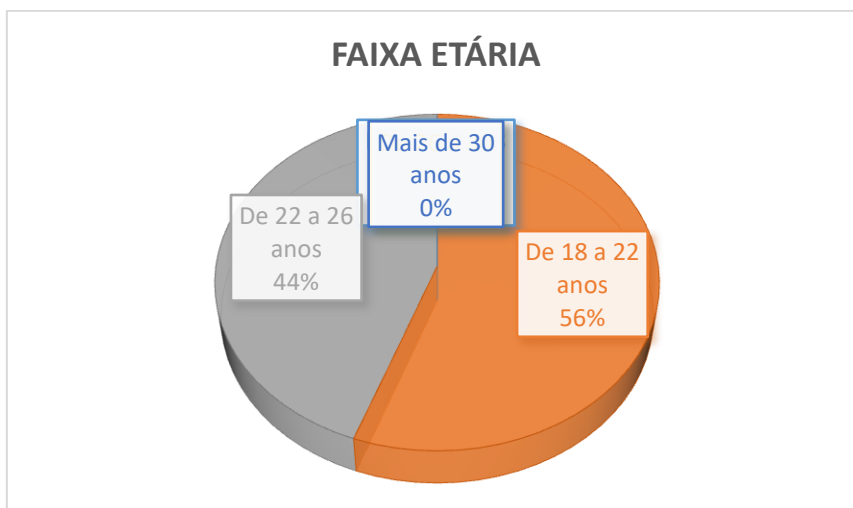
Gráfico 16 -Distribuição das bolsas por gênero



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Quanto à faixa etária dos entrevistados, os números levantados estão em consonância com a pesquisa do DataSenado (2015, p.2), que apresentou maior participação da faixa etária entre 18 e 22 anos de idade. A pesquisa do DataSenado mostrou ainda que, de um universo de 14.627 entrevistados, “64% têm até 25 anos, 17% têm de 26 a 30 anos e 12%, 31 anos ou mais”.

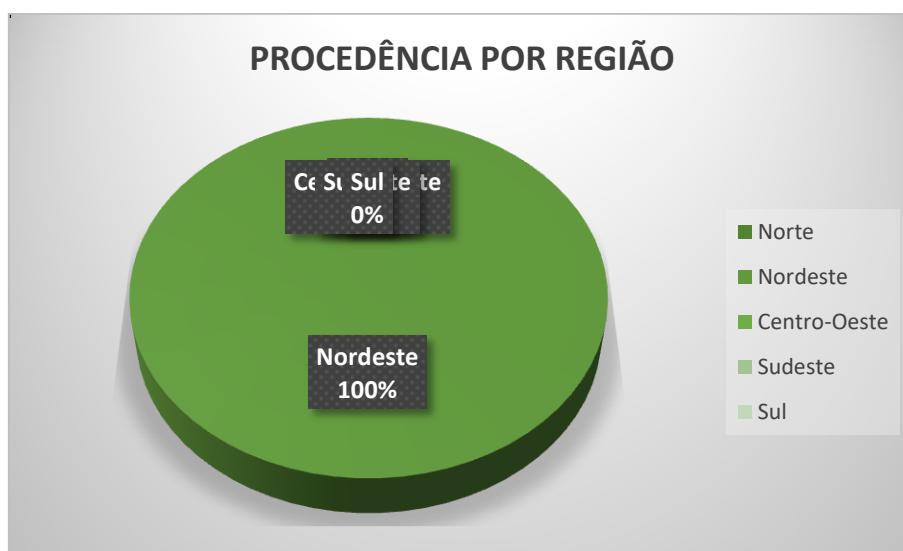
Gráfico 17 - Perfil do discente –faixa etária



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Quanto ao perfil da localização de origem dos participantes, 100% dos entrevistados fazem parte da região Nordeste do Brasil, *locus* da coleta de dados para esta tese.

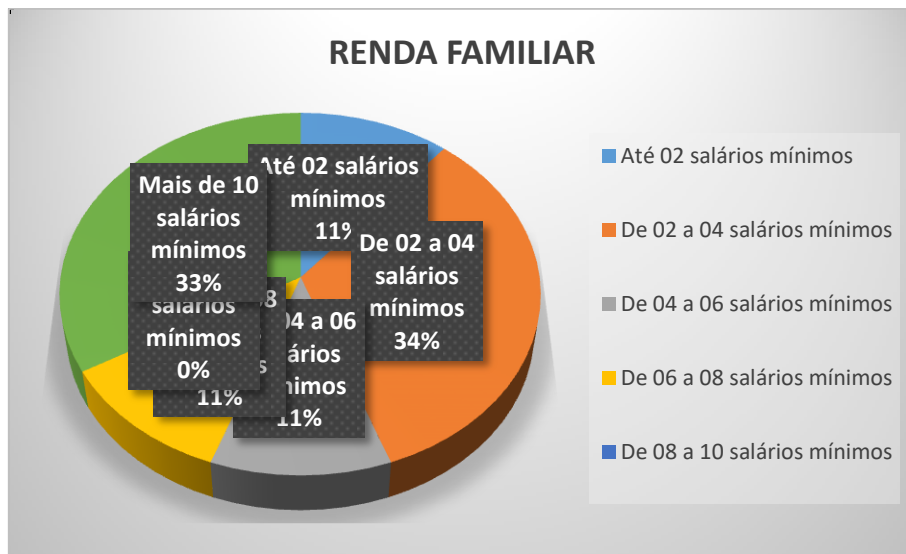
Gráfico 18 - Perfil do discente - por região do Brasil



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Sobre a renda familiar discente, o gráfico 19 apresenta menor participação de discentes com menor renda.

Gráfico 19 - Perfil do discente - renda familiar

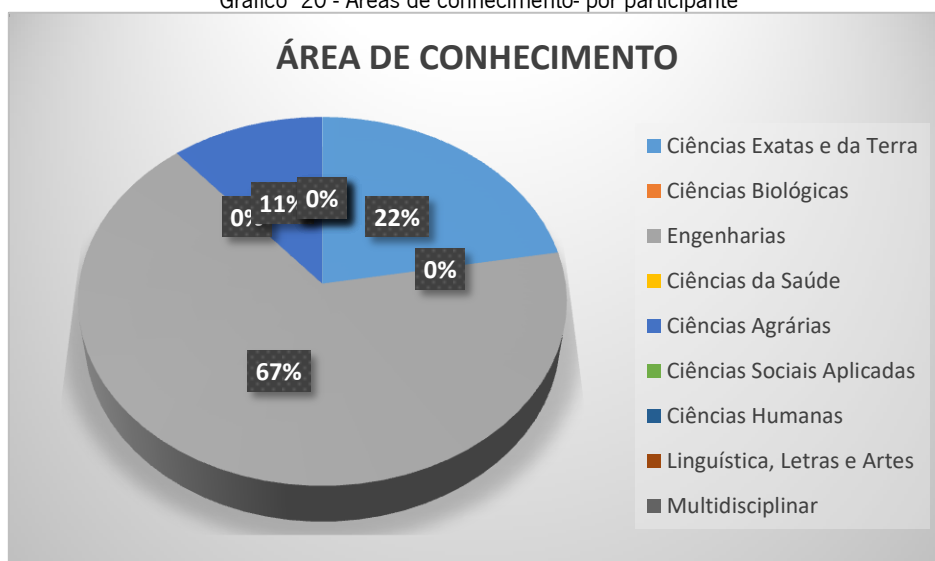


Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Segundo a pesquisa do DataSenado com 14.627 estudantes “do total de respondentes, 3% não possuem renda familiar. Outros 11% são de famílias com renda de até 2 salários mínimos, um quarto estão na faixa de 2 a 5 salários; 24% possuem renda de 5 a 10 e, 22%, superior a 10 salários mínimos” (DataSenado, 2015, p.2). Isto revela maior participação de pessoas com maior poder aquisitivo.

Sobre as áreas do conhecimento de predominância entre os participantes entrevistados, o maior percentual é das engenharias, haja vista que o maior percentual de distribuição de bolsas das áreas prioritárias pelo CsF (2016), 41, 594% compreenderam as Engenharias e demais áreas tecnológicas, Ciências Exatas e da Terra, com o quarto maior percentual de distribuição de bolsas de graduação 7, 361%.

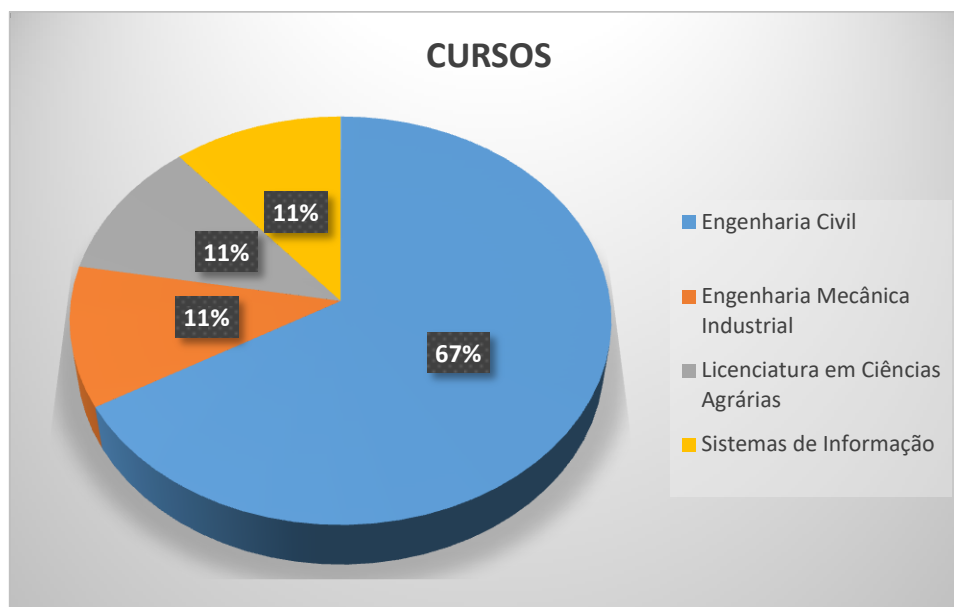
Gráfico 20 - Áreas de conhecimento- por participante



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

No que se refere aos cursos, por participante entrevistado, o maior percentual concentra-se na área das engenharias civil e mecânica industrial.

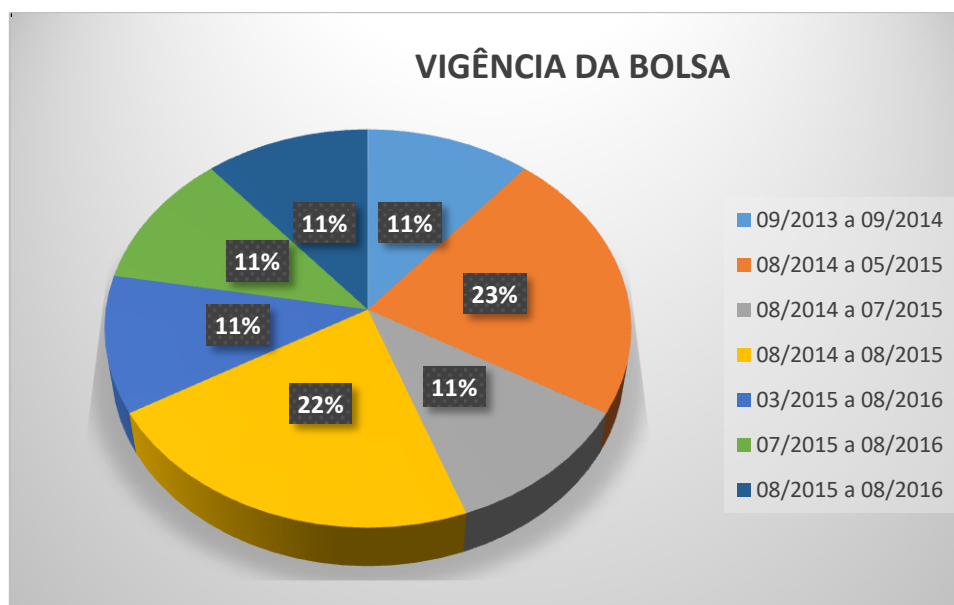
Gráfico 21 - Cursos por participante



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Quanto ao período de vigência da bolsa, apesar do período estipulado ser de um ano, houve variações:

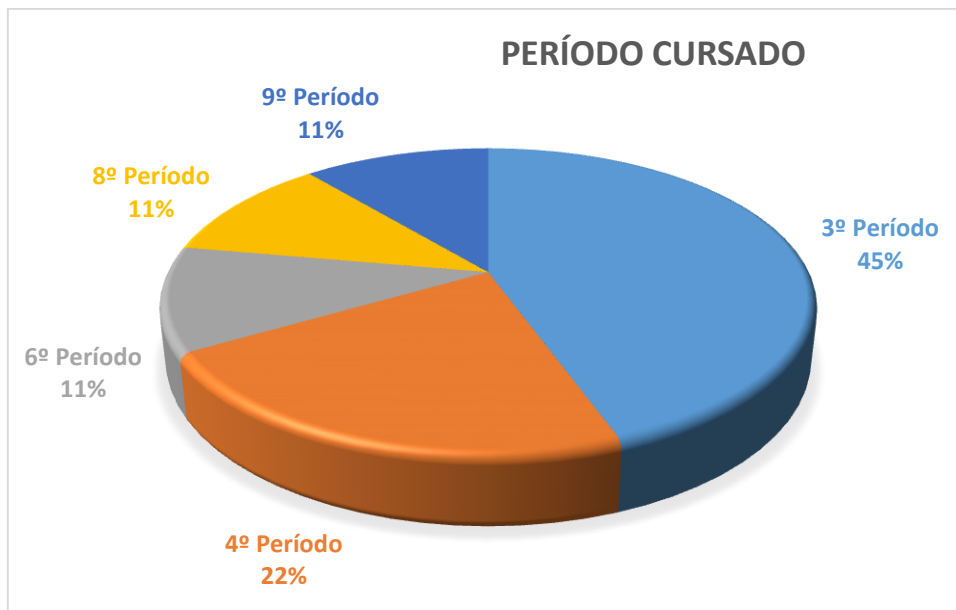
Gráfico 22 - Período de vigência da bolsa do CsF



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Sobre o período cursado no Brasil, há uma distribuição entre 3º, 4º, 6º, 8º e 9º períodos, dado que contribuirá para analisar a perspectiva discente e revelar o nível de maturidade desses alunos.

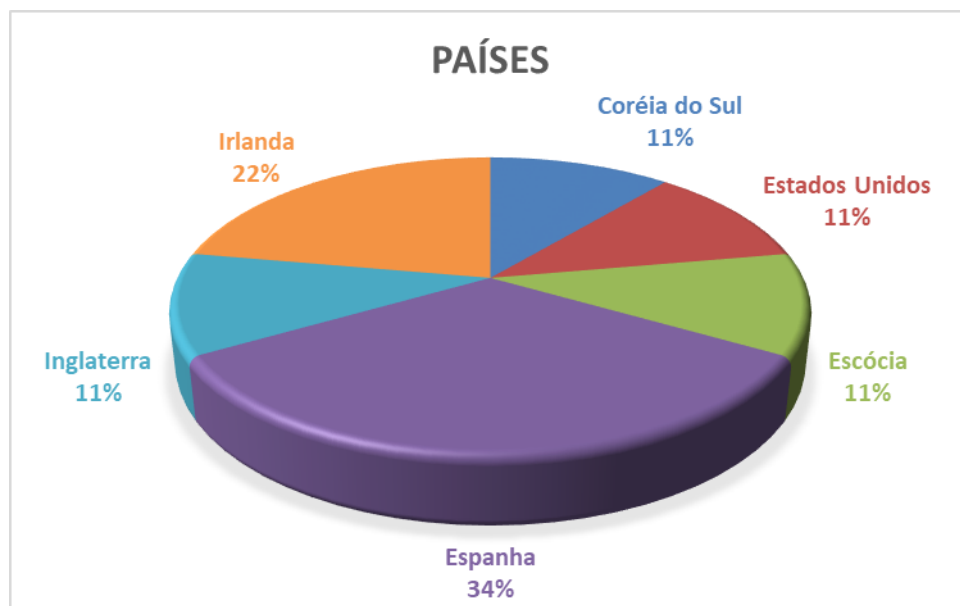
Gráfico 23 - Período cursado pelo discente do CsF



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

O gráfico a seguir mostra os países de realização do intercâmbio pelos discentes do *locus* de recolha de dados, em comparação com a pesquisa do DataSenado (2015), que diz que “a maior parte, 52%, fizeram ou estão fazendo intercâmbio na Europa, 39% na América, 7% na Oceania, 2% na Ásia e 1% na África”. Neste sentido, o gráfico a seguir aponta que 78% dos entrevistados realizaram intercâmbio na Europa, 11% na América e 11% na Ásia:

Gráfico 24 - Países de realização do intercâmbio



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

No que se refere ao comparativo entre a pesquisa realizada nesta tese e os dados do Data Senado, observe-se que entre os entrevistados pelo DataSenado (2015), o terceiro maior percentual de respondentes, 19%, concentra-se na região nordeste; em segundo lugar, na região sul, com 20% dos respondentes e, em primeiro lugar, na região sudeste, com 52%. O centro-oeste ficou com 6% e a região norte com 2%. Quanto ao tipo de modalidade de bolsas dos respondentes da pesquisa, 77% correspondem à modalidade de graduação sanduíche (Brasil, 2015).

Os dados analisados, a seguir, compreendem um conjunto de onze questões, que versam sobre a perspectiva discente a respeito do Programa CsF. Essas questões abrangem causas humanitárias, aplicabilidade do conhecimento, idioma, dificuldade de aprendizagem, experiência educacional, no âmbito da dimensão da qualidade da experiência vivenciada, em seus aspectos tangíveis e intangíveis. Trata, ainda, de fontes de divulgação do CsF, apoio institucional, locais de hospedagem, adaptação ao país, valor recebido pela bolsa, avaliação do valor recebido, e de uma avaliação do CsF no tocante à vida acadêmica e pessoal. Para tanto, os dados são sistematizados pelo processo de *Grounded Theory*, em perspectiva sistemática e simultânea. Neste sentido, a análise é processada a partir dos pontos positivos, pontos negativos, facilidades, dificuldades e ganhos no contexto dos países de intercâmbio. A abordagem da primeira sessão do grupo focal buscou as dificuldades. A segunda sessão buscou os maiores ganhos.

Por último, uma questão geral, preocupada em dar conta da sistematização do processo de *Grounded Theory*, busca reiteraões, por meio da dinâmica vivenciada no intercâmbio, que contribuam para a validação teórica da perspectiva social da globalização- Socioglobalização, qual seja, a objetividade da educação como ação social. Nesta questão, os discentes bolsistas puderam realizar uma avaliação geral, por meio da qual expressaram pontos negativos e positivos da experiência no intercâmbio realizado.

A partir disto, busquei observar a dimensão social, por meio do tratamento dado às causas humanitárias difundidas pela ONU (2015), pelas universidades anfitriãs nos cinco países, quais sejam Irlanda (estudantes R1 e R8), Espanha (estudantes R2, R4 e R5), Escócia (estudante R3), Estados Unidos (estudante R6), Coreia do Sul do Sul (estudante R7) e Inglaterra (estudante R9). Além de observar a perspectiva das causas humanitárias, que compõem a dimensão educacional, e que neste sentido, caracterizaram a perspectiva de formação do Global citizen, buscou-se suscitar a experiência no contexto internacional, as expectativas de formação e atuação profissional, o acesso às novas tecnologias, e o planejamento da carreira pela perspectiva da dimensão tecnológica.

A partir disto, busquei, na fala discente, a dimensão educacional, por meio das seguintes categorias de análise:

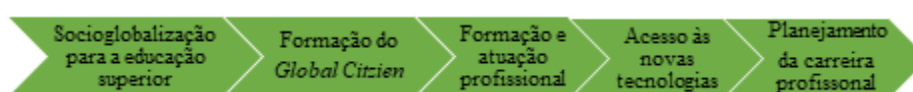
Quadro 37 - Dimensão educacional do CsF na perspectiva da Socioavaliação

Dimensão	Categorias de análise				
Educacional	Experiência educacional	Perspectiva de formação do <i>global citizen</i>	Perspectiva de formação e atuação profissional	Acesso às novas tecnologias	Planejamento da carreira profissional

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

A partir deste enquadramento, a análise mostrou o detalhamento destas categorias da perspectiva discente, em que a Socioavaliação pormenorizada da experiência educacional contribuiu para a teorização da Socioglobalização como modelo teórico norteador de políticas para a educação superior. A este respeito, observe-se a síntese a seguir:

Figura 11 - Processo de Socioglobalização para a educação superior

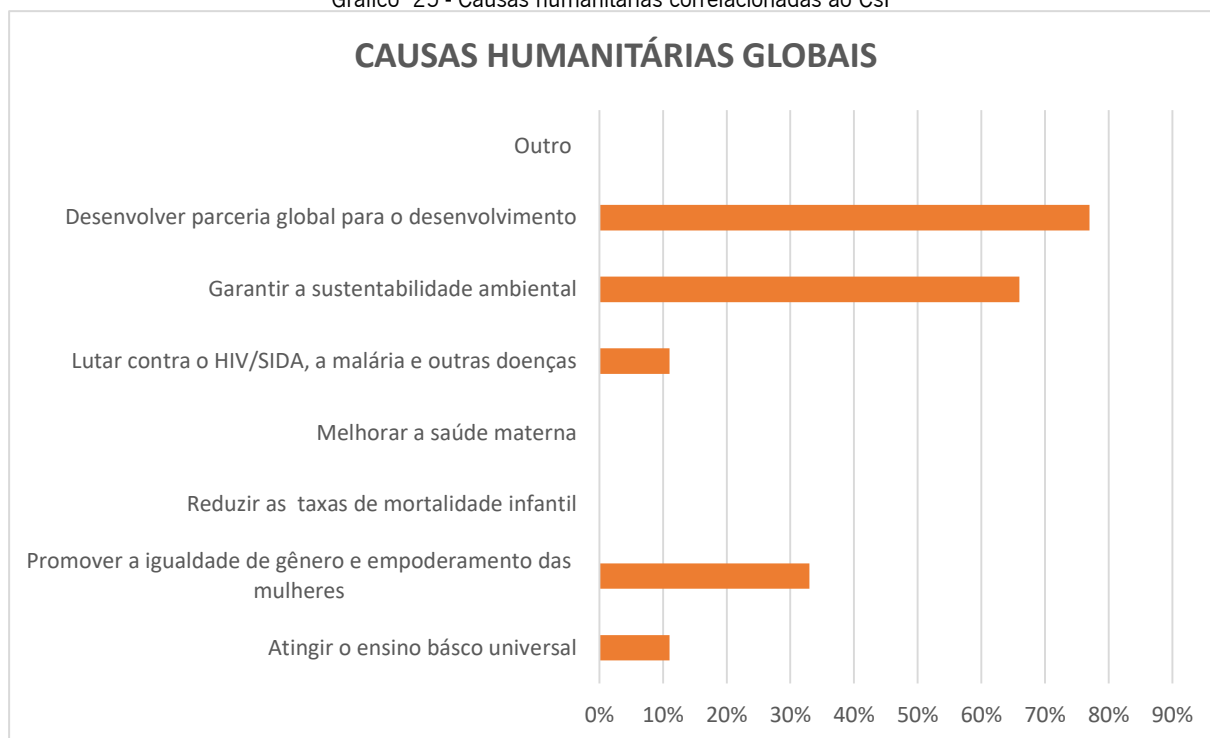


Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

A fim de compreender-se a perspectiva de formação do Global citizen pelas universidades anfitriãs, busca-se a abordagem dessas instituições para as causas humanitárias. Neste sentido, no contexto brasileiro, o Plano Nacional de Educação do Brasil perspectiva o estudo de tais temas de forma transversal, de acordo com os objetivos do PNE. Já nos países anfitriões, pôde-se observar, entre os temas abordados, que não houve menção, por parte dos estudantes, a respeito de dois objetivos do milênio: “melhoria da saúde materna” e “redução das taxas de mortalidade infantil”. Neste sentido⁹.

⁹ Ressalte-se que estes são problemas sociais correntes no Hemisfério Sul, e que podem distar das realidades sociais dos países e instituições de ensino anfitriões.

Gráfico 25 - Causas humanitárias correlacionadas ao CsF



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

O quadro 38 detalha a frequência de abordagem dos objetivos do milênio por país, curso e período cursado pelos estudantes brasileiros no exterior.

Quadro 38 - Detalhamento dos objetivos do milênio por país, curso e período cursado

Respondente	País	Curso	Período	Objetivos do Milênio
R2	Espanha	Lic. em Ciências Agrárias	8°	3,7, 8
R6	EUA	Engenharia Civil	9°	3,6,7
R9	Inglaterra	Engenharia Civil	6°	2,3,8
R4	Espanha	Engenharia Civil	4°	7,8
R1	Irlanda	Engenharia Civil	3°	7,8
R8	Irlanda	Engenharia Civil	3°	7,8
R3	Escócia	Engenharia Civil	3°	7
R7	Coréia do Sul	Sistema de Informação	4°	8
R5	Espanha	Engenharia Mecânica Industrial	3°	7

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

A partir disso, volto-me para o pensamento de Deardorff (2014) sobre o impacto intercultural e seu papel na construção da comunidade global. De maneira mais específica e pontual, reflito sobre como o pensamento e as ações dele decorrentes podem transformar o bem-estar coletivo, tão necessário aos contextos brasileiro e de países do Hemisfério Sul, carentes de soluções, tais como as elencadas pela ONU:

- 1 erradicar a extrema pobreza e a fome;
- 2 alcançar o ensino primário universal;

- 3 promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres;
- 4 reduzir as taxas de mortalidade infantil;
- 5 melhorar a saúde materna;
- 6 combater o HIV / AIDS, malária e outras doenças;
- 7 assegurar a sustentabilidade ambiental; e
- 8 desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento.

Com base nisso, observo uma maior preocupação com os objetivos 7 e 8, sobre os quais busquei compreender a percepção dos discentes bolsistas. O quadro 39, a seguir, apresenta a perspectiva desses discentes, em que evidenciam-se aspectos da dimensão educacional em relação à aplicabilidade das causas humanitárias:

Quadro 39 - Dimensão educacional - de aplicabilidade das causas humanitárias

Perspectiva discente
R1 - “Tive oportunidade de cursar cadeiras voltadas diretamente para questão sustentável em relação ao meio ambiente. Na qual pude aprender de uma forma extremamente didática, a forma como devemos tratar uma área que será utilizada para construção de qualquer tipo de edificação sempre mostrando preocupação para com o próximo, tanto quanto para com o equilíbrio do ecossistema local”. (Irlanda)
R2 - “Principalmente ao relacionar os conhecimentos adquiridos com questões ambientais. O país onde estudei tinha uma preocupação muito grande relacionada ao meio ambiente e a sustentabilidade, dessa forma posso aplicar as técnicas e tecnologias que utilizavam para conscientizar o local onde estou inserida”. (Espanha)
R3 –“Tanto a minha instituição no Brasil quanto na Escócia tinha uma sensibilidade para chamar a atenção aos problemas ambientais causados pela indústria da construção, além de expor soluções que já existiam e estavam sendo adotadas, nos estimular a pensar em novas soluções. Nesse sentido, a principal contribuição que posso citar é a formação de conscientização do problema de minha parte, que com certeza refletirá na minha carreira profissional”. (Escócia)
R4 –“Durante o intercambio pude ver e vivenciar na prática questões diretamente ligadas a sustentabilidade, pensar nas futuras gerações, o quanto uma obra civil poderia afetar o meio ambiente, como fazer construções inovadoras (usando tecnologias de alta ponta) e duráveis, sustentáveis que não tragam impactos negativos e significativos para nosso planeta”. (Espanha)
R5 –“Durante o intercâmbio e após o mesmo sempre busquei participar de projetos que visam o desenvolvimento acadêmico científico e que contemplam várias instituições e países”. (Espanha)
R6 -“Os conhecimentos adquiridos aos assuntos podem ser aplicados em ações de melhoramento dos problemas existentes no Brasil”. (Estados Unidos)
R7 –“O conhecimento adquirido pode auxiliar no desenvolvimento de parcerias globais no sentido de troca de conhecimento tecnológico na área de informática”. (Coreia do Sul)
R8 –“Quanto ao meu período na Irlanda pude conhecer processos diferentes de tratamento de água além do aprimoramento do desempenho energético de edificações, visando economia de energia para usuário/morador e maior durabilidade da construção. Este conhecimento em conjunto com as técnicas desenvolvidas na minha instituição de ensino no Brasil contribuirá, para que eu me torne um profissional com maior consciência ecológica. A experiência dos estudantes do CsF em si, cria uma conexão de futuros profissionais brasileiros com outros no exterior, proporcionando futuras parcerias”. (Irlanda)
R9 -“Enquanto estive no intercâmbio, tive a oportunidade de ter acesso à tecnologias nunca antes vistas (8); pude aprimorar meus conhecimentos de inglês e já estou aplicando para cursos de línguas para ensinar o idioma aqui no Brasil (2); pude ver como as mulheres são

respeitadas na engenharia e no dia-a-dia, a cultura europeia trata as mulheres diferentemente da cultura brasileira, me deixando mais engajada na causa (3)". (Inglaterra)

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Nos termos de Dias Sobrinho (2014) isto corrobora a importância das humanidades, cujo papel preponderante reflete uma educação mais humanizada e, portanto, mais próxima do ideal para a sociedade como um todo, a qual vai muito além de, meramente, interesses econômicos.

Considerando também as ideias de Deardorff (2014) para pensar o impacto do diálogo intercultural, é necessário repensar o modo como os programas de mobilidade, como parte de políticas públicas, têm em vista essas relações, desde sua concepção até sua avaliação. Só assim, entendo que possam dar sua contribuição efetiva, ainda que a longo prazo, de forma significativa, para as questões que permeiam o que, nesta tese, segundo a Socioglobalização, inclui o olhar social.

Com isto, em continuidade à dimensão educacional, buscou-se detalhar a perspectiva profissional e aplicabilidade da pesquisa, diante do enfoque do programa CsF para o nível de ensino, em priorizar a experiência educacional e profissional voltados para “o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior” (CsF, 2011). O quadro 40, abaixo, descreve a perspectiva discente:

Quadro 40 - Dimensão Educacional -perspectiva profissional e aplicabilidade na sociedade brasileira

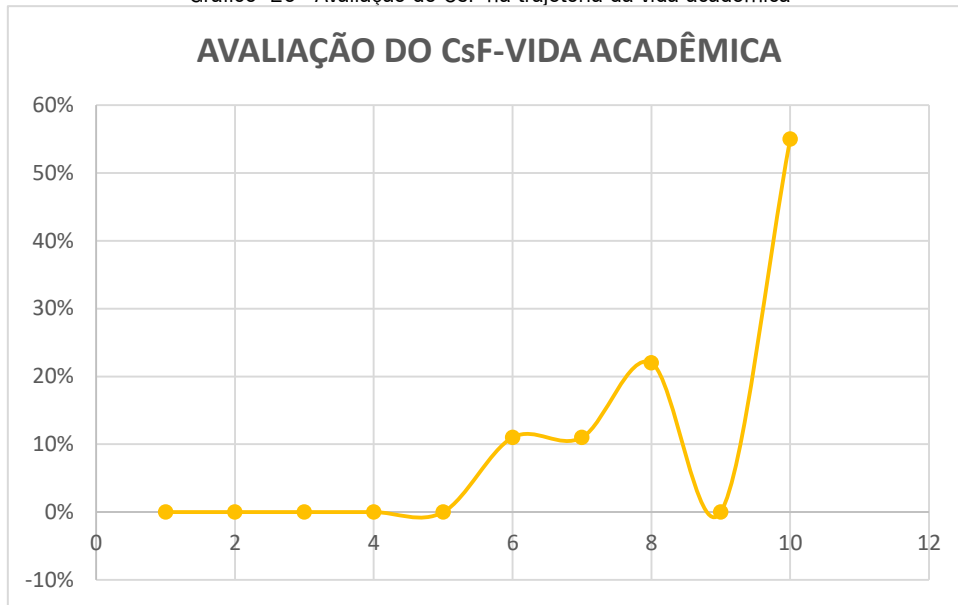
Perspectiva discente
R1 – “ Posso dizer que hoje sou muito mais consciente do meu papel no futuro como engenheiro, em relação a quesitos de preservação ambiental e manutenção do meio em que vivemos, algo que infelizmente não é levado em consideração hoje em dia por muitos professores da área ”. (Irlanda)
R2 - “Como profissional reconheço algumas metodologias de pesquisa que podem ser aplicadas no país. E como a Espanha vem passando por um processo muito grande de êxodo rural, essas análises podem servir de exemplo para que o Brasil não precise passar pelas mesmas dificuldades”. (Espanha)
R3 - “Ainda faltam-me alguns anos antes de me formar no curso, mas, durante meu tempo de graduação tenho interesse em participar de projetos que de alguma forma relacionam o meu intercâmbio lá fora (e se possível desenvolver), que possam de alguma forma ajudar e enriquecer projetos futuros e ajudar a outras pessoas de terem a mesma experiência. Quando formado, meu interesse é trabalhar com projetos que de alguma forma relacionem Brasil-Escócia”. (Escócia)
R4 -“ O programa nos permite tomar conhecimento de métodos, processos e tecnologias que muitas vezes são locais e dada as circunstâncias, podemos utilizar de determinados práticas realizadas lá fora e implantar no nosso cotidiano, em nosso curso etc. Também podemos expandir nossa rede de contatos, que futuramente nos proporcionará suporte para pesquisa, projetos. Além disso, podemos contribuir culturalmente em nosso país, trazendo um pouco da cultura estrangeira do idioma”. (Espanha)

<p>R5- “Através da minha experiência do CsF pude ter contato com novas tecnologias e pesquisas que me motivaram a continuar desenvolvendo projetos que contribuem para o desenvolvimento científico do meu país, pois podem proporcionar parcerias c/ outros países, e que contribuem diretamente também para as pessoas da minha cidade”. (Espanha)</p>
<p>R6- “A partir do programa CSF eu confirmo minha área de atuação, profissional, bem como desenvolvo pesquisa e estudo na área de transportes, das quais pretendo prosseguir”. (Estados Unidos)</p>
<p>R7- “ Ao participar do CsF pude desenvolver meu segundo idioma e tive a oportunidade de estagiar em empresa coreana e em um laboratório de pesquisa de universidade coreana. Essas experiências me capacitam a realizar projetos de ensino de idioma e compartilhamento do que foi vivido durante o intercâmbio”. (Coreia do Sul)</p>
<p>R8 “Com a experiência do CsF pude contribuir na troca de conhecimento já na volta para minha instituição de ensino. Tenho perspectiva de retornar para o exterior no fim da minha graduação para uma especialização, voltando ainda mais preparada e trazendo mais conhecimento para o Brasil”. (Irlanda)</p>
<p>R9- “ Tive contato com ferrovia e me apaixonei, estagiando na Inglaterra na área e dando início a uma pesquisa que, infelizmente, não concluí. De volta ao Brasil, continuei na área, busquei e obtive sucesso em estágio numa empresa ferroviária, estou fazendo monografia sobre ferrovia e penso em pós-graduação na área fora ou dentro do Brasil. Desejo contribuir fortemente para estudos nesse setor”. (Inglaterra)</p>

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Na etapa de Socioavaliação seguinte, continuou-se o levantamento de dados sobre a dimensão educacional. A este respeito, tanto na trajetória acadêmica quanto profissional, os discentes puderam avaliar a importância do CsF, atribuindo nota em uma escala de 1 a 10, conforme apresenta o gráfico 26. Neste sentido, observa-se que houve uma perspectiva mais positiva da nota atribuída pelos discentes em relação à trajetória pessoal, conforme a sequência do gráfico 27. Alie-se a esse fato a fala dos respondentes que opinaram sobre a infraestrutura das universidades de destino, entre outros aspectos, da experiência educacional, que serão retomados, a partir dos pontos negativos e positivos mais adiante, conforme o processo de saturação teórica, pelo método da *Grounded Theory*.

Gráfico 26 - Avaliação do CsF na trajetória da vida acadêmica



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

A questão que trata da importância do programa CsF na trajetória da vida pessoal teve uma avaliação positiva entre os discentes, numa escala de 1 a 10, o que pode ser verificado por meio da fala desses respondentes na sequência desta análise mais adiante. De acordo com o processo de saturação teórica, estes discentes apontam para a imersão em outras culturas e para o aprendizado de idiomas como temas centrais desta perspectiva positiva.

Gráfico 27 - Avaliação do CsF na trajetória da vida pessoal



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

A partir disto, verifica-se que os aspectos que delineiam o ganho na trajetória pessoal incluem a imersão em outra cultura, solidariedade, autonomia, alteridade, respeito, crescimento pessoal, visão de mundo, entre outros aspectos que puderam ser retratados a partir do foco da última questão do roteiro de coleta junto ao grupo focal, a qual objetiva uma retomada da perspectiva dos participantes. Estes, por sua vez, puderam realizar uma avaliação geral sobre a experiência vivida, descreveram aspectos positivos e negativos, assim como as facilidades e dificuldades que encontraram no período de mobilidade no âmbito dos países de destino.

A fim de entenderem-se os aspectos positivos e negativos da perspectiva dos estudantes que estiveram em mobilidade, verifiquemos o quadro 41, da dimensão experiência educacional:

Quadro 41 - Pontos positivos e negativos da dimensão da experiência educacional

Perspectiva discente
<p>R1 –“Positivos: oportunidade de gerenciar meu próprio dinheiro, sabendo conciliar da melhor maneira possível afim de que não passasse nenhum tipo de necessidade. Conhecer novas culturas, novas pessoas, novos países, novos idiomas, que eu jamais esperava conhecer, tão novo, tudo isso com apenas 21 anos de idade Negativos: Possui problemas psicológicos no final do intercâmbio, sofrendo com uma crise ansiedade e precisava de um apoio que foi me dado por médicos da instituição irlandêsa e por familiares também. Por isso, acredito que um ponto negativo seria a falta deste apoio psicológico pré-intercambio, tendo em vista que sem dúvida alguma ... como meu e de muitos outros participantes”.(Irlanda)</p>
<p>R2 _“A experiência do intercâmbio de forma geral foi riquíssima para meu desenvolvimento como pessoa e profissional, de forma pautada as facilidades foi em poder aprender o idioma em outro país casada com a aprendizagem de uma graduação em universidades de renome. Ter acesso a estruturas laboratoriais, bibliotecas, professores de excelência tendo como realidade o Maranhão foi uma oportunidade única promovida pelo programa. Conhecer outra cultura e dominar outro idioma são também pontos superpositivos. Como dificuldades coloco a falta de contato entre a instituição de origem com a de destino, e o fato de não podermos agregar algumas disciplinas no currículo acadêmico no Brasil”.(Espanha)</p>
<p>R3- “ A experiência foi maravilhosa à medida que poderia ter sido: troca de culturas, amizades, contatos, vivência acadêmica inserido dentro de um contexto diferente do brasileiro entre tantos outros. O aspecto negativo que eu sinto que mais me ocorreu, foi em questão ao acompanhamento psicológico, do qual eu percebi que fez bastante falta apenas quando eu já me via em uma situação difícil do intercâmbio, e que depois eu fui tomar consciência dessa situação”.(Escócia)</p>
<p>R4_ “ De maneira geral, posso relatar que a experiência do Ciência sem Fronteiras foi um verdadeiro divisor de águas em minha vida, em todos os sentidos e aspectos. Após essa experiência, cheguei a conclusão que me tornei uma pessoa diferente, para melhor, com a mente mais aberta, mais aventureira, disposta e sem medo de enfrentar dificuldades, sem medo de inovar, testar possibilidades, ir a lugares e viver situações que pareciam impossíveis anteriormente. Quanto aos aspectos positivos: pude expandir meus conhecimentos sobre idiomas (espanhol e francês), acadêmicos, por meio de processos e tecnologias inovadores e culturalmente através dos costumes, da educação, ações cotidianas simples que faziam toda diferença quando em conjunto na sociedade. E desfrutar de um excelente sistema organizacional de transporte, segurança, informação. E tive facilidade para desfrutar de outras culturas através das viagens e contato com outros estrangeiros. Já nos aspectos negativos: Não recebi muito acompanhamento da universidade de destino. O processo de adaptação teria sido mais fácil com um maior apoio. Além disso os demais alunos (nativos), por conta da sua cultura própria, não eram tão próximos, o que dificultava o início de nossa estadia na universidade. Por outro lado, encontrei muito apoio no grupo de jovens da igreja, que me ajudavam com as dificuldades, sem contar nos donos do nosso apartamento alugado que nos deram total apoio. Portanto, o Ciência sem Fronteiras foi a melhor experiência que pude vivenciar em toda minha vida. Acredito que essa oportunidade deveria continuar a ser ofertada a todos os estudantes brasileiros”. (Espanha)</p>
<p>R5- “A experiência em geral foi muito positiva pois ampliou o meu conhecimento acadêmico, pessoal e de mundo. Pude ter experiências bem além das quais a minha instituição de ensino e cidade podem me</p>

<p>proporcionar. Agradeço muito ao (Nome da instituição) por todo o apoio que me deram, ele foi essencial para minha participação no intercâmbio. A saudade é um dos maiores pontos negativos, mas é uma coisa que aprendemos a controlar. A chance de conhecer outras culturas é fascinante! Recomendo a realização da experiência do intercâmbio a todos como um grande aprendizado para a vida, em todos os aspectos". (Espanha)</p>
<p>R6- " Acredito que a minha experiência junto ao programa, Ciência sem Fronteiras foi de grande enriquecimento pessoal, acadêmico e profissional. Acredito também que o programa possui uma infinidade de pontos positivos, pois proporciona aos alunos a oportunidade de aperfeiçoamento do conhecimento, e visão de mundo, abrindo possibilidade a geração de novas ideias. As dificuldades do processo acredito eu, é oferta suporte psicológico, após o término das atividades no exterior e promover atividades continuadas de encontros dos intercambistas para troca de experiências e exposição do que se foi desenvolvido em termos de pesquisas e produções tecnológicas e profissionais".(Estados Unidos)</p>
<p>R7 –"A experiência do CsF foi a melhor possível. Tive ganho pessoal e acadêmico. Entre os aspectos positivos do intercâmbio, destaco o aprendizado do idioma, o contato com várias culturas e a possibilidade de estágio. Os aspectos negativos são o choque cultural no momento inicial, a necessidade de acompanhamento psicológico antes durante e depois que não foi oferecida de modo geral, pelo programa e a dificuldade no aproveitamento do que foi apresentado no intercâmbio quando retornei à universidade brasileira". (Coreia do Sul)</p>
<p>R8- " Positivos: o CsF foi muito significativo no âmbito pessoal. Aprendi a me relacionar com pessoas diferentes, passar por dificuldades dentro da minha própria casa, cuidar da casa em todos os sentidos, com todas as responsabilidades. Academicamente, pude ter contato com disciplinas, e programas que não teria a chance aqui. Com isto, tive uma mudança de visão com relação a minha profissão. Pude pensar de maneira mais ampla em vários aspectos. Dificuldades: as maiores dificuldades foram de adaptação ao clima e a língua, além de distância em termos mais sensíveis, como datas comemorativas e períodos de doença". (Irlanda)</p>
<p>R9- "Uma experiência inesquecível e incomparável. Posso dizer que os pontos positivos, facilidades foram aprimorar a língua, dar mais valor ao Brasil, assim como trazer coisas boas de fora para corrigir defeitos do Brasil. Aprendi que todos sorriem na mesma língua, todos são humanos. Fiquei mais confiante e independente. Me deu o tema da monografia e vontade de pós-graduação. Dificuldades seriam diferença cultural, sotaque, se virar sozinha, saudades da família, conseguir estágio e desapegar do intercâmbio depois de voltar ao Brasil, lidando com insegurança e assédio que não vivia lá e por outros motivos. Não tenho arrependimentos, faria de novo e recomendaria à todos!". (Inglaterra)</p>

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Este quadro de questões é retomado mais adiante, no processo da Grounded Theory, a partir da fala mais ampla dos estudantes, em relação a uma avaliação mais geral sobre a experiência do intercâmbio. Neste sentido, reflita-se a dimensão da qualidade:

- **Dimensão da Qualidade da experiência dos estudantes inquiridos**

No tocante à importância da "dimensão qualidade", retratam-se o apoio institucional, o alojamento, a adaptação ao país, e o valor da bolsa, como indicadores mais expressivos. Para tanto, perguntou-se aos participantes sobre o apoio institucional, tanto na universidade de origem, quanto na universidade de destino. Em seus comentários e reflexões a esse respeito, os alunos partícipes do CsF relataram:

Quadro 42 - Dimensão qualidade do apoio institucional

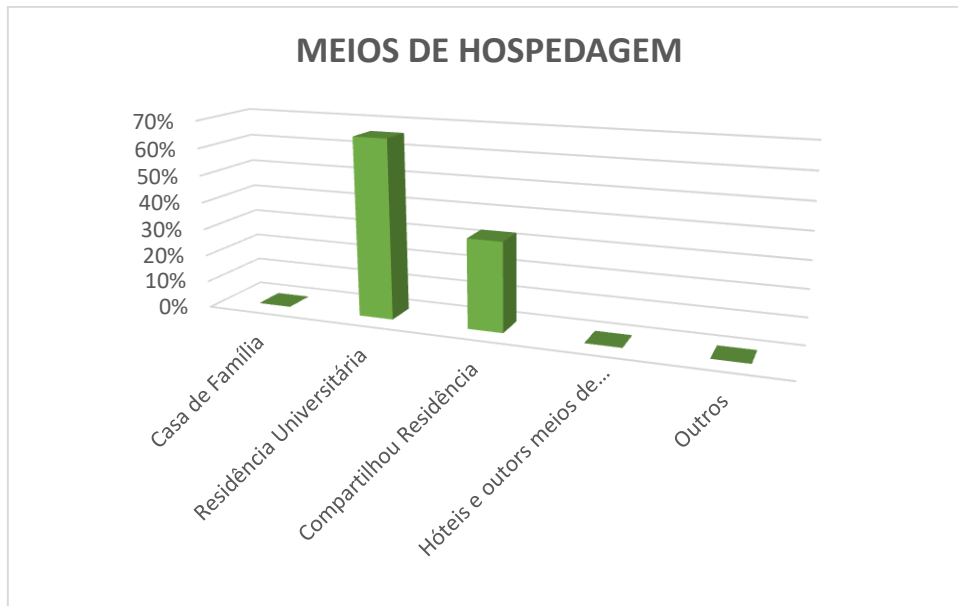
Perspectiva discente
R1 -“Sim, antes de viajar sempre recebia e-mails ajudando com todos os tipos de informações necessárias de ambas instituições. Durante o período que fiquei lá também recebi o que precisei”. (Irlanda)
R2 – “Sim. Na instituição de origem tivemos todo apoio com o trâmite burocrático, além de bolsas para o curso de idiomas e para pagar os testes. A cada etapa a instituição ajudava na explicação do processo. Na instituição de destino a coordenação deu todo apoio para se adequar, direcionou para reuniões, explicou como funcionava a universidade”. (Espanha)
R3 –“ Tive bastante apoio da universidade de origem antes do intercambio, o que foi essencial p/ mim. Durante, não tive muito contato com Instituto, e uma pessoa só ficava encarregada de acompanhar-nos e da universidade do intercambio): porém os encontros eram poucos, avisados de última hora, além de nos deixar muito “soltos”. (Escócia)
R4 –“ Sim, tive um excelente suporte da universidade de origem, através do fornecimento de informações úteis, acompanhamento de todo processo, custeio com as despesas de curso preparatório, teste de proficiência, documentos para o visto etc... e até mesmo quando estava no exterior, buscavam informações sobre situação, adaptação, etc. Na faculdade de destino, recebemos todas as orientações necessárias para o início das atividades, só não foi tão bem acompanhada durante o processo quanto eu gostaria e necessitava”. (Espanha)
R5 – “ Tive bastante apoio do ARINT no (Nome da instituição) e mesmo depois de viajar e tive também contato com tutores que a universidade em Madri disponibilizava para serem um suporte durante o intercambio”. (Espanha)
R6 –“ Sim, ambas as instituições me deram todo suporte com os problemas que sugeriram principalmente em relação a trâmites burocráticos”. (Estados Unidos)
R7 – “ Sim, obtive apoio por meio de e-mails tanto da universidade brasileira quanto da universidade da Coreia. Houve o compartilhamento, entre elas, do meu boletim e meu desempenho acadêmico. Também recebi apoio da instituição brasileira antes da viagem, para retirada do visto e teste de proficiência necessário à aplicação do programa”. (Coreia do Sul)
R8 –“ Fui muito bem amparada em ambas universidades. Mantive contato com as duas instituições durante todo o processo e, inclusive tive auxílio extras da minha universidade um ponto que o programa não cobria”. (Irlanda)
R9 –“Sim, mas, menos que esperava. Tive que buscar muitas coisas sozinha e as vezes informações chegaram com atraso aos meus ouvidos, pois eu não dava conta de gerir tudo (como por exemplo a obrigatoriedade de ir aos laboratórios com dias e grupos definidos, informação que eu não tinha conhecimento mínimo após algumas semanas). Obtive mais apoio da universidade de origem do que a do destino”. (Inglaterra)

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

A partir disso, verifica-se que a dimensão qualitativa, na perspectiva discente, envolve um conjunto de questões, expostas a seguir, e retomadas na questão aberta, a fim de que possam propiciar a interpretação da fala dos respondentes. Busca-se, com isto, especificar as variáveis físicas que contribuem com a dimensão que estuda a qualidade do programa, a partir de meios de hospedagem, adaptação ao país de destino, valor pago pela bolsa, e avaliação do valor da bolsa recebido, detalhados a seguir.

Sobre os meios de hospedagem, a maior parte ficou em residência universitária

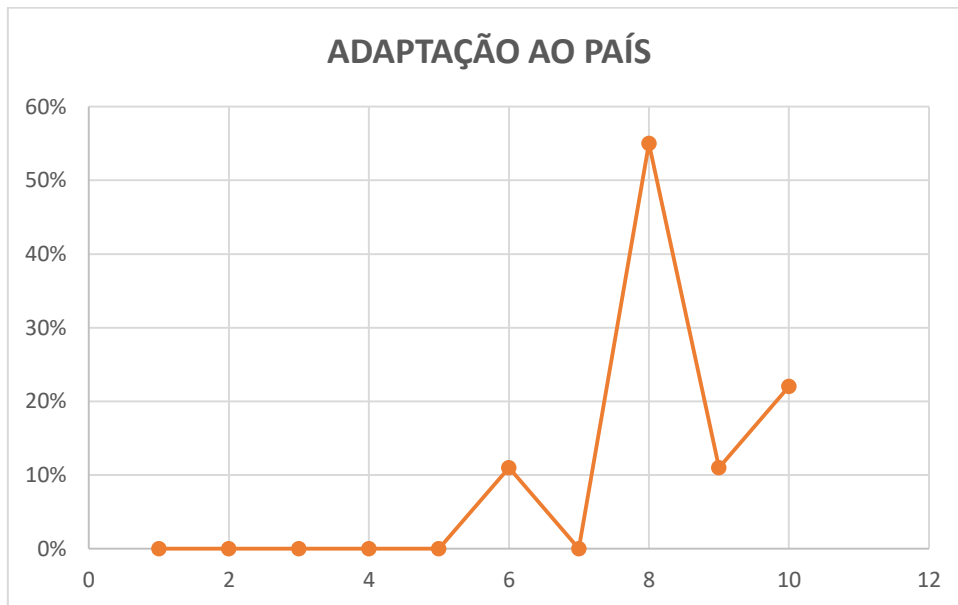
Gráfico 28 - Meios de hospedagem no CsF



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Os respondentes puderam avaliar sua adaptação no país de destino em uma escala de 1 a 10, como demonstra o gráfico 29. A esse respeito, verificou-se que houve uma boa adaptação.

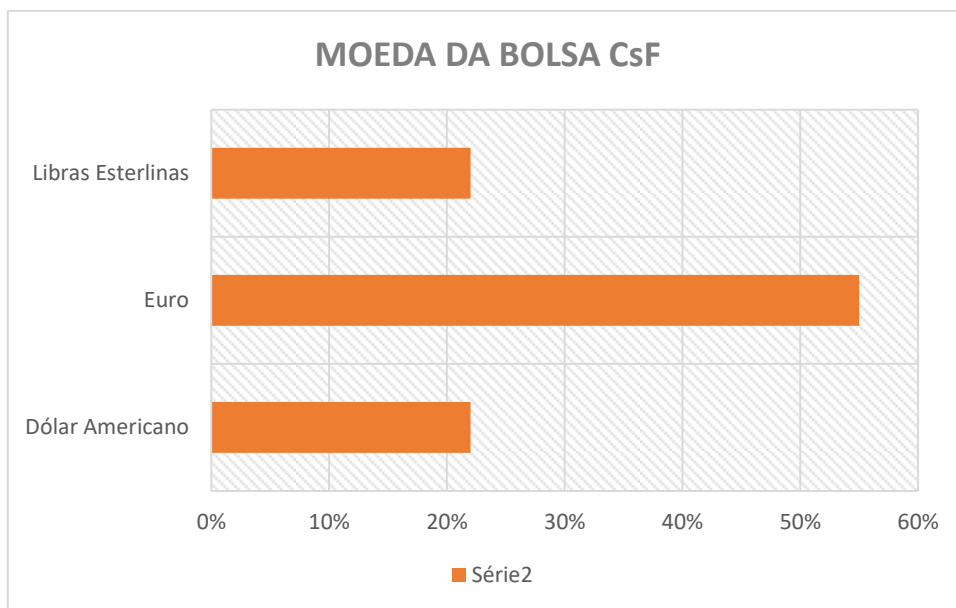
Gráfico 29 - Adaptação ao país de destino no CsF



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Os discentes foram convidados a comentar a moeda e o valor da bolsa recebida, conforme demonstra o gráfico 30.

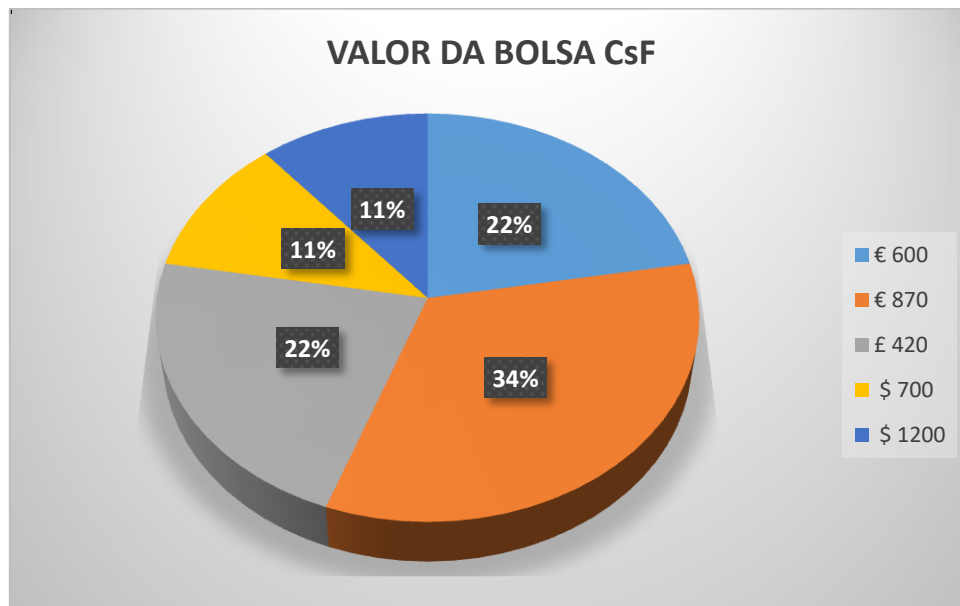
Gráfico 30 - Moeda da bolsa paga pelo CsF



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Sobre a quantia recebida pelos estudantes, vejamos o gráfico 31, a seguir, por meio do qual buscou-se a avaliação dos valores das bolsas de estudos recebidas:

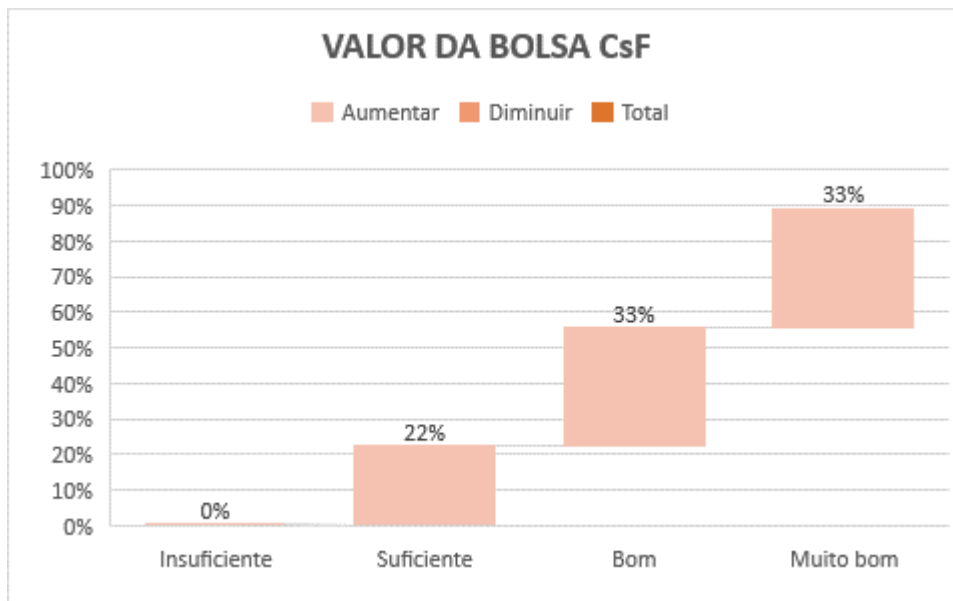
Gráfico 31 - Valor da Bolsa paga pelo CsF



Fonte: Aadaptado dos dados da pesquisa

Os estudantes avaliaram o valor da bolsa paga pelo CsF positivamente. A avaliação ficou entre suficiente, bom e muito bom. Não houve afirmação sobre insuficiência de valor, conforme detalha o gráfico 32.

Gráfico 32 - Avaliação do valor da bolsa paga pelo CsF



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Além da Socioavaliação destes aspectos tangíveis que para fins de categorização, denomino de outros recursos tangíveis, a dimensão da qualidade abrange outras categorias, a partir da análise interpretativa da fala discente, em que emergiram os temas de acompanhamento psicológico e estrutura da universidade anfitriã, verifica-se uma satisfação desses estudantes, como pode ser visto no quadro 43, abaixo:

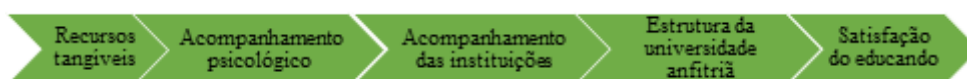
Quadro 43 - Dimensão qualidade do CsF na perspectiva da Socioavaliação

Dimensão	Categorias de análise				
Qualidade	Outros recursos tangíveis	acompanhamento psicológico	acompanhamento das instituições educacionais envolvidas	Estrutura da universidade anfitriã– como laboratórios, etc.	Satisfação do discente participante

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Neste sentido, a investigação busca tanto recursos tangíveis adequados, quanto aspectos intangíveis, especificamente, prioriza o acompanhamento psicológico no processo de adaptação ao país de destino, bem como busca o acompanhamento pós-viagem.

Figura 12 - Processo qualitativo de Socioglobalização para a educação superior



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

No tocante à avaliação da “dimensão linguística”, trago as categorias “curso preparatório” e “respeito à diversidade linguística” pelo olhar de Souza (2014) para o contexto brasileiro, em que a autora critica a falta de uma perspectiva multilíngue no plano educacional. Além disso, avalia-se a superação de dificuldades linguísticas enfatizada pelo grupo focal, dada a dinâmica multilíngue vivenciada por estes estudantes.

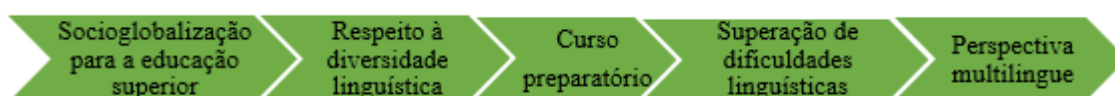
Quadro 44 - Dimensão linguística do CsF na perspectiva da Socioavaliação

Dimensão	Categorias de análise			
Linguística	Curso preparatório	Respeito à diversidade linguística	Superação de dificuldades linguísticas	Perspectiva multilíngue

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Feita a análise, a perspectiva discente apontou para aspectos que dizem respeito à diversidade linguística, ao aprimoramento do idioma, por meio da oferta de cursos preparatórios, à superação de dificuldades linguísticas para o enfrentamento do intercâmbio e à existência de uma perspectiva multilíngue, na medida que os alunos interagem com uma multiplicidade de nacionalidades, seja numa classe da Espanha, Estados Unidos, Irlanda, ou China conforme reiterado no grupo focal.

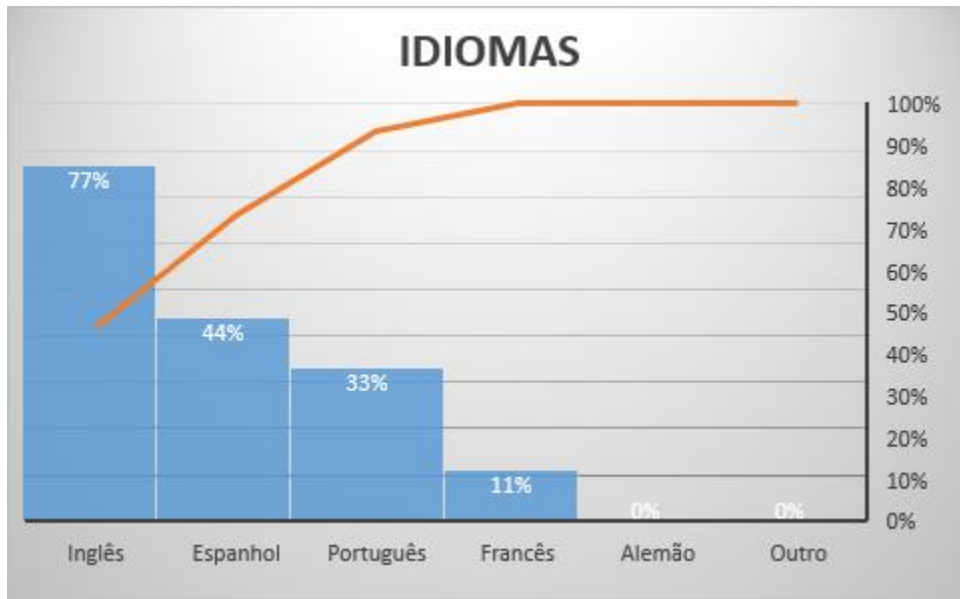
Figura 13 - Processo de Socioglobalização para educação superior – Linguística



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

A fim de poder-se entender melhor a dimensão linguística, nos termos aqui postos, verifique-se o gráfico a seguir, o qual busca retratar a dinâmica multilíngue exercida pelos estudantes bolsistas no país de destino. Neste sentido, observe-se a menção de uma interação multilíngue na fala destes discentes, dada a diversidade linguístico-cultural que se constitui no âmbito das universidades.

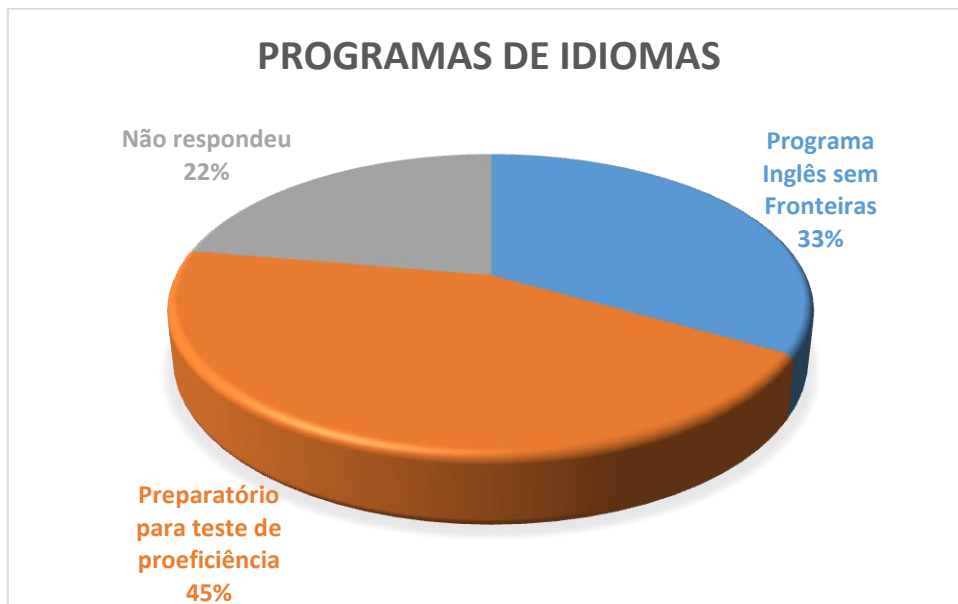
Gráfico 33 - Dinâmica multilíngue



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

O gráfico a seguir retrata a participação dos discentes em programas de idiomas no Brasil, segundo eles próprios afirmaram, tanto pelo Programa Inglês sem Fronteiras, como por cursos de idiomas preparatórios ofertados pelo (Nome da instituição).

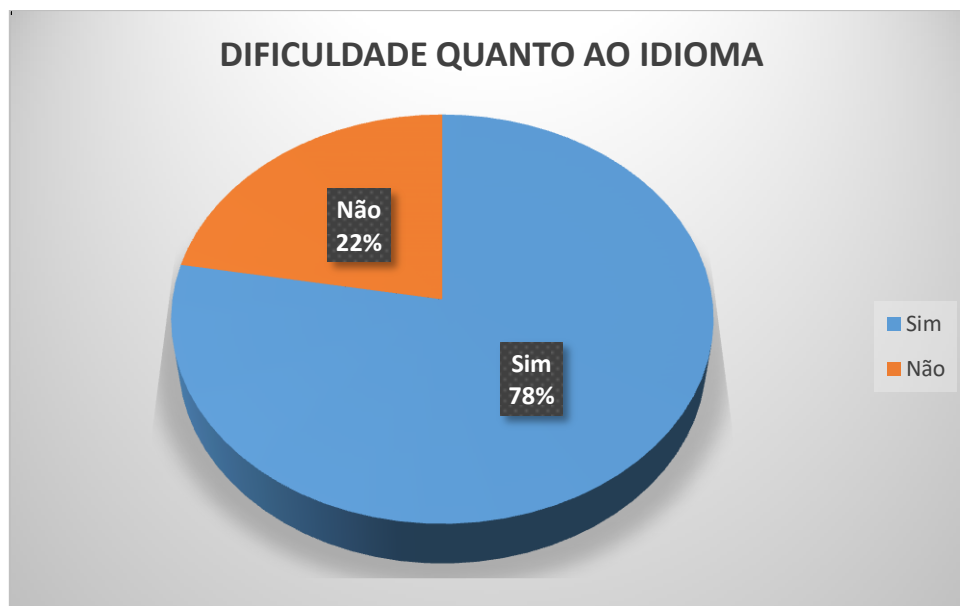
Gráfico 34 - Participação em preparatórios de idiomas



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Apesar da participação em cursos preparatórios, 78% dos participantes afirmam terem tido dificuldades com o idioma estrangeiro. Diante disto, buscou-se compreender essas dificuldades, por meio de detalhamento, o que se pode verificar no gráfico a seguir.

Gráfico 35 - Dificuldades quanto ao aprendizado do idioma



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

O relato das dificuldades enfrentadas pelos discentes bolsistas ressalta o sotaque e a adaptação de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 45 - Dimensão linguística - dificuldades quanto à aprendizagem do idioma

Perspectiva discente
R1 – “Única dificuldade foi no início em relação a compressão, devido o sotaque irlandês”. (Irlanda)
R2 - não ocorreu dificuldade quanto ao idioma. (Espanha)
R3- “A questão do sotaque foi uma barreira inicial, mas no geral classifico que minha adaptação no sentido da língua foi fácil p/ mediano”. (Escócia)
R4 - não correu dificuldade quanto ao idioma. (Espanha)
R5-“ Tive dificuldade com idioma pois nunca havia estudado o espanhol de participar do CsF. Tive que estudar bastante antes do teste de proficiência e a convivência com pessoas nativas durante o intercâmbio ajudou a amenizar as dificuldades”. (Espanha)
R6 –“O primeiro contato com a língua foi uma dificuldade, que porém foi sanado com o tempo”. (Estados Unidos)
R7 –“Tive dificuldade em aprender o idioma coreano e utilizar o inglês no dia-a-dia fora da universidade coreana”. (Coreia do Sul)
R8 –“Enfrentei dificuldades inicialmente com o sotaque característico do país”. (Irlanda)
R9 –“Apenas na questão do sotaque britânico, mas rapidamente me acostumei, e sotaques de imigrantes estrangeiros falando o inglês”. (Inglaterra)

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

À continuação, ainda sobre as dificuldades enfrentadas, perguntou-se aos participantes se a experiência educacional vivenciada contribuiu para o aprendizado do idioma.

Quadro 46 - Dimensão educacional- experiência educacional quanto ao aprendizado do idioma

Perspectiva discente
R1 – “Sem dúvida alguma. Hoje posso dizer que sou fluente na língua inglesa graças ao Programa”. (Irlanda)
R2 – “ Com toda certeza um intercâmbio contribui não só para aprendizagem do idioma, mas, facilita o contato com outras línguas o que melhora o nível de aprendizado”. (Espanha)
R3 – “ Sim! Bastante conviver 24h com a língua foi o diferencial, você também aprende a “pensar” naquela língua, pois compreende que às vezes a tradução simultânea em alguns casos (a maioria deles) é o pior a se fazer, além de que convivendo com nativos você aprende expressões que são usadas no dia-a-dia deles, mas, que muitas vezes é negligenciado nos cursos e livros”. (Escócia)
R4 – “ Com certeza, pois essa experiência me ajudou a consolidar os conhecimentos já adquiridos antes, e durante o intercâmbio pude aprender e desenvolver muito mais. Pois havia uma real necessidade de uma comunicação mais clara e objetiva, para imergir na cultura e aproveitar ao máximo essa experiência. Sem contar que isso era muito necessário para obter êxito em meus estudos e alcançar os resultados esperados”. (Espanha)
R5 – “ Sim, a convivência com nativos e até mesmo a obrigatoriedade de você falar/ se comunicar no idioma local é um combustível para o aprendizado do idioma. Hoje em dia eu amo o espanhol”. (Espanha)
R6 – “ Sim, com certeza, pois essa experiência foi um facilitador, ao aprendizado de outras línguas”. (Estados Unidos)
R7 – “ Sim, pois no âmbito acadêmico o inglês era amplamente falado”.
R8 – “ Sim, foi significativa para desenvolvimento da linguagem em todos aspectos (escuta, fala, escrita e compreensão e leituras)”. (Irlanda)
R9 – “Com certeza! Pude ter contato com termos técnicos da área, e expressões de situações rotineiras, além de desenvolver ainda mais a escrita acadêmica”.(Inglaterra)

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Ressalte-se a perspectiva multilíngue destacada por relato de experiência discente sobre o período em mobilidade, a qual pode trazer contribuições para uma pedagogia do processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, visto que o meio multilíngue em que são imersos proporciona uma facilidade para aprender mais de um idioma:

a questão do fato de você aprender outras línguas é tipo assim você aprende uma língua você meio entende todas outras línguas eu tive duas situações que eu costumo contar na roda de amigos que foram esquisitas mas que foram interessantes é no ano novo em Berlim a gente tava no metrô e a gente tava um grupo de brasileiros conversando sentou um casal de alemães assim na nossa direita e eles eu tava em silêncio os brasileiros tavam em pé conversando ele olhou a senhora olhou pra mim falou assim em alemão né perguntou da onda a gente era só que em alemão não sei falar mas ela falou uma frase gigantesca sabe eu respondi em inglês eu não sabia falar alemão eu respondi que nós éramos do Brasil e ela bá Brasil tudo ficou feliz e continuo falando em alemão ai eu falei assim eu não falo alemão bom tipo assim eu consegui entender o alemão sem saber nada de alemão uma outra vez também na Itália essa foi bem mais interessante eu tava na fila do supermercado chegou um sinhozinho de idade bem bem de idade já eu tava encostado numa prateleira na fila né e ele chegou falando italiano também não entendo nada de italiano pedindo uma cartela de ovos que tava na minha cabeça ele não apontou ele não falou ovo em momento nenhum não apontou eu simplesmente entendi que ele queria a cartela de ovos tava em cima eu peguei e entreguei pra ele saiu extremamente agradecido então eu acredito que isso realmente é verdade sabe isso é você com certeza aprende [...] tem uma facilidade maior pra aprender quando você aprofunda no idioma que [...] é aquele tipo assim que abre a porta para outros idioma (Respondente 1 -Irlanda).

Em outro relato de experiência, o discente bolsista discorreu a respeito de crenças e constatações sobre o aprendizado de idiomas e o processo de comunicação, em que destacou que:

foi um ganho pessoal muito muito grande eu não sei se isso tem fundamento científico mas uma vez eu li numa pesquisa que quando você aprende outro idioma todos os outros ficam mais fáceis de você aprender e quando eu aprendi o espanhol a gente sente que consegue se comunicar mais um pouquinho em francês um pouquinho em inglês um pouquinho de alemão uma língua que parecia coisa de outro mundo parece muito fácil de você conversar outro dia um [...] menino veio da Suíça visitar São Luiz e a minha prima meu Deus como é que a gente vai falar com esse cara eu não sei nada de inglês ele não sabe nada de português eu disse pra ela menina não te preocupa que a gente vai se entender e aí fica muito mais fácil e eu só consigo visualizar hoje porque eu viajei né e agora a gente tem muito mais facilidade de enxergar e de e de conhecer outros mundos e tem uma visão totalmente diferente (Respondente 2 -Espanha).

Sobre a interação multilíngue com alunos internacionais, ressaltou-se:

A gente aprende um pouquinho de cada língua porque tem muitos alunos internacionais nas turmas né então aprendi um pouco grego aprendi de japonês um pouco de russo é e hoje em dia [...] tá sendo possível eu é aplicar pra dar aulas de inglês o que parecia impossível antigamente eu sabia inglês mais eu não me sentia confiante o suficiente pra dá aulas e agora sim tô colocando meu currículo tô sendo entrevistada espero que dê certo (Respondente 9- Inglaterra).

Cabe destacar a experiência educacional e aplicabilidade da dimensão multilíngue, por meio atuação na Coreia Sul, no âmbito da relação comercial entre a Coreia do Sul e o Brasil:

eu pude fazer dois estágios obrigatórios na Coreia um estágio numa empresa coreana na minha no departamento de marketing eu fazia tradução de inglês pra português e fazia comunicação com empresas brasileiras pra vender um produto coreano e tive estagio dentro da minha universidade no departamento de eletrônica em que eu trabalhava com uma pesquisa de alimentação de software de reconhecimento facial então eu pude ver esse lado tecnológico da Coreia Também foi bem legal (Respondente 7-Coreia do Sul).

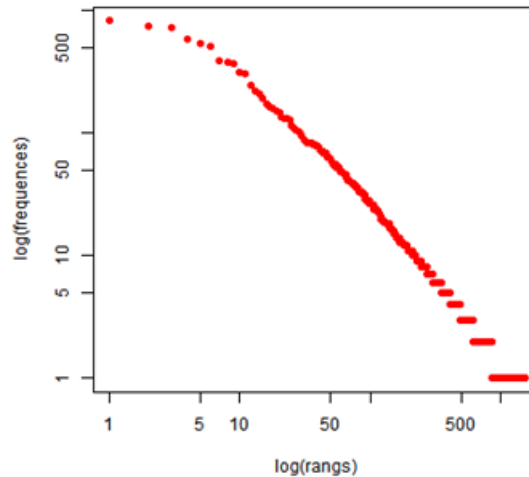
A próxima etapa da análise consistiu na interpretação dos dados. Nela, além de responder o roteiro de coleta de dados por escrito e fazer uma retomada do relato dessa experiência, foi realizada uma gravação de áudio das falas de cada estudante, com o intuito de ampliar os detalhes e verificar possíveis reiteraões das questões em análise.

A transcrição do áudio das falas, corpus textual analisado, totalizou 16.953 palavras nesta fase de codificação aberta do grupo focal. Estas foram tratadas por meio do Software Iramuteq, utilizado com o objetivo de cumprir com a sistematização das fases de codificação aberta, axial e seletiva, em que esta última atingiu a saturação teórica, e a partir de então, formularam-se teorias substantivas, como fases da *Grounded Theory*.

O gráfico 36, a seguir, aponta para o *log* de frequência das palavras da totalidade do *corpus* textual. Neste sentido, considero importante chamar a atenção para o fato de que o gráfico mostra que muitas palavras aparecem apenas uma vez em todo o *corpus* textual, enquanto poucas palavras que aparecem várias vezes ao longo desse *corpus*. Isto demonstra a variabilidade do texto, como no *cluster* temático – gráfico 37, cuja sequência resulta em cinco eixos temáticos, em que pode ser verificada a emergência do “acompanhamento psicológico” como categoria da “dimensão qualidade”.

Ao analisar os agrupamentos textuais, a partir da observância da frequência de palavras, verifica-se uma ênfase na dimensão social pessoal, dado que há uma maior frequência das categorizações “EU, SER, VOCÊ”, em que os estudantes bolsistas detalham a transformação pessoal vivenciada.

Gráfico 36 - Agrupamento textual- frequência de palavras

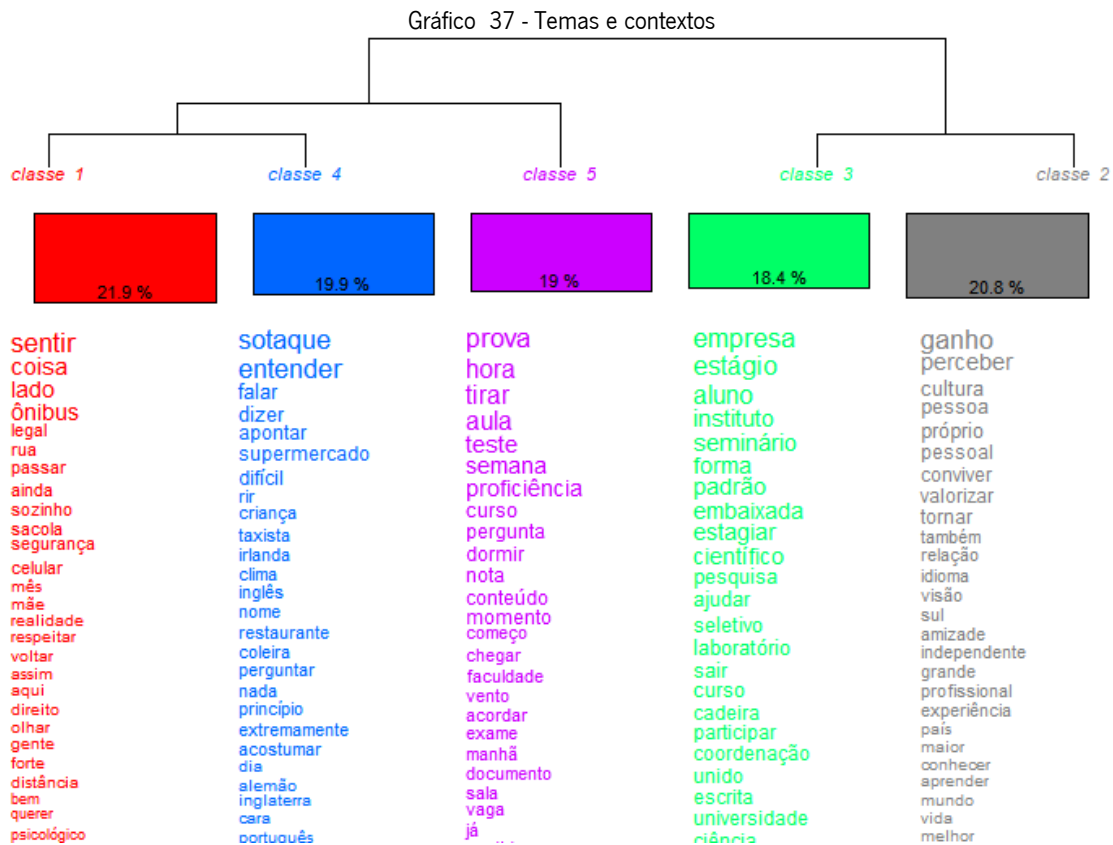


Fonte: Adaptado –dados do grupo focal, a partir do Software Iramuteq

Dada a variabilidade textual, buscou-se, a partir da sequência de sistematização de tratamento dos dados, interpretar, analisar, e agrupar as classes de palavras com base em seus *clusters*.

A este respeito, o gráfico 37, a seguir, apresenta 5 grupos de vocabulário presentes no texto por classes de palavras em seus referidos temas e contextos, que dão a visão da experiência vivida. Nos termos da *Grounded Theory*, esta sequência de palavras e análises compõe os eixos axiais, em que ocorrem as relações entre categorias e subcategorias. Assim, no âmbito do presente estudo, isto significa que há um entrelaçamento temático entre o cotidiano e a vida acadêmica dos estudantes bolsistas.

Com base no exposto, verifique-se o Gráfico 37, a seguir, com as ditas codificações axiais e suas contribuições para a formulação teórica, por meio do tratamento de *clusters*, representadas em cinco classes/eixos, conforme mostrado no mesmo gráfico:



Fonte: Adaptado –dados do grupo focal, a partir do Software Iramuteq

Por meio deste cluster, suas categorias e subcategorias temáticas, depreende-se que o sotaque foi um dos desafios a superar pelos estudantes bolsistas.

Chamo a atenção para o fato de que os temas e contextos apontados por estes estudantes concentraram-se em sua dinâmica social dentro e fora da academia. Estas temáticas foram extraídas da seção em que os bolsistas falam sobre os pontos positivos e negativos da experiência do intercâmbio.

Assim, verifica-se que a classe temática do eixo 1 (eixo de cor vermelha) no gráfico 37 ressalta como estes estudantes mensuram a experiência cotidiana fora da academia, comentam sobre a estrutura do lugar, sobre a solidão, o risco psicológico, a distância da família, e o respeito às outras culturas.

Diante dos aspectos discutidos neste eixo temático, verifica-se que o eixo 4 (eixo de cor azul) liga-se ao eixo 1, haja vista que são observadas outras questões em relação ao cotidiano, como detalhes da experiência cultural vivenciada e um relato sobre a compreensão do idioma no dia-a-dia fora da academia, em que perceberam o quanto compreender o “sotaque é difícil”.

Quanto às classes de palavras referentes aos eixos temáticos 3 (eixo de cor verde) e 2 (eixo de cor cinza) suas correlações ocorrem por meio de um detalhamento mais focado na carreira profissional (eixo 3) e na experiência acadêmica nos países de contexto. Assim, verifica-se uma série de questões relacionadas a como conciliar o estágio com os estudos, demonstram que esta experiência foi reconhecida no Brasil, “abrindo portas”, e que isto foi positivo.

No entanto, da reflexão acadêmica pelos discentes bolsistas, foi extraída uma perspectiva negativa, o que é demonstrado pela ênfase na frequência do advérbio “não” na nuvem de palavras na figura 14, mais adiante. De acordo com o conteúdo da fala discente, verifica-se o quanto isto contribuiu para uma construção teórica substantiva. Deste modo, observam-se os aspectos positivos e negativos, dos quais emergem tais teorias.

No que se refere à categorização hierárquica do eixo 5 (cor lilás) observa-se a emergência de questões culturais e pedagógicas, de diferenças de fusos horários, de aspectos educacionais, e de dinâmica de aprendizagem, como fatores de interferência no desempenho acadêmico. Neste sentido, cite-se a relação entre o “conteúdo extenso” para realização das provas com modos de estudar.

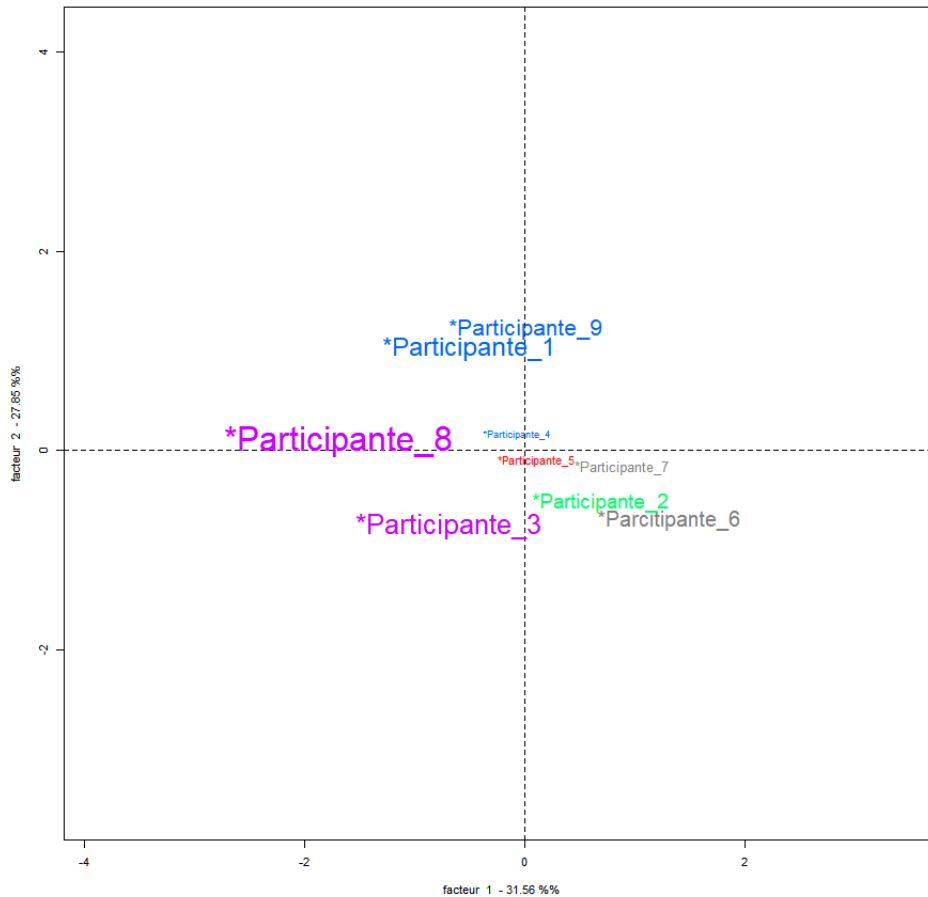
No tocante à classe temática do eixo 2, esta levanta o referencial para o ganho percebido pelos estudantes bolsistas. Nela, encontra-se uma reflexão de aspectos tangíveis e intangíveis, como a valorização e percepção da cultura, bem como a oportunidade da experiência do intercâmbio. A partir disto, observa-se a saturação teórica, mostrada mais adiante, por meio de uma retomada das perspectivas de análise, com base no contexto e nas situações vivenciadas em perspectiva de similitudes entre os nove estudantes bolsistas.

Neste sentido, os cinco eixos temáticos em perspectiva axial, a partir de suas categorias e subcategorias, revelam um entrelaçamento teórico entre o cotidiano da vida pessoal e acadêmica destes estudantes nos contextos dos países.

Observe-se outra análise gráfica deste entrelaçamento, a dos quadrantes de proximidade, em que são enfatizadas as categorias de análise, como o “sotaque”, “entender”, “ganho”, “sentir”, “prova” etc:

Quanto aos respondentes 7, 2 e 6, respectivamente, dos cursos de Sistemas da Informação, Licenciatura em Ciências Agrárias e Engenharia Civil, estes realizaram mobilidade na Coreia do Sul, Espanha e Estados Unidos.

Gráfico 39 - Eixo quadrante de proximidade dos respondentes



Fonte: Adaptado –dados do grupo focal, a partir do Software Iramuteq

Deste modo, de acordo com as cores dos eixos temáticos 1 (cor vermelha) há determinada singularidade do respondente 5, no contexto da Espanha. De certo modo, apresenta similitude com algum aspecto do eixo temático 4 (cor azul) em relação ao respondente 4 também situado no contexto da Espanha. Neste sentido, ambos se aproximam da estudante R7 no contexto da Coreia do Sul, dado que a ênfase dessa estudante aparece no eixo 2 (cor cinza) com similitudes e correlações entre os temas, conforme categorias e subcategorias destes eixos temáticos.

De igual modo, os estudantes R8, no contexto da Irlanda, e R3, no contexto da Escócia, demonstraram proximidade em relação a aspectos do eixo 5 (cor lilás). De certo modo, observa-se a proximidade entre o participante R3, cuja ênfase temática situa-se no eixo dos aspectos culturais, no que diz respeito ao ambiente acadêmico, e o participante R2, no contexto da Espanha, cuja ênfase reflete aspectos do eixo 3 (cor verde), ou

seja, carreira profissional, em similitude com o estudante R6, no contexto dos Estados Unidos, que enfatiza sua perspectiva em relação ao eixo 2, ganho percebido (cor cinza).

Por outro lado, observa-se certo distanciamento do estudante R8, no contexto da Irlanda, apesar deste estudante, a priori, ter o país de destino em comum com o Respondente R1, também situado no mesmo contexto.

Assim, o respondente R1, no contexto da Irlanda, aproxima-se da respondente R9, no contexto da Inglaterra, já que ambos demonstram ênfase no eixo temático 4, (eixo de cor azul). Observe-se que, simultaneamente, a estudante R4, no contexto da Espanha, também aproxima-se das estudantes R1 e R9.

A partir da proximidade entre os respondentes, é possível explorar as similaridades e diferenças da perspectiva do contexto dos países, o que enriquece a perspectiva de interpretação e análise. Com isto, passemos à exploração dessas similitudes com base no processo de saturação teórica, em que interpreta-se e analisa-se a similitude gráfica dos nove estudantes participantes do grupo focal, cuja sequência é R6; R2; R9;R8;R1;R7;R3;R4 e R5.

A partir daqui, a saturação teórica é realizada em dois momentos, primeiro, exploram-se as similitudes da perspectiva negativa, enfatizadas pelos estudantes, cuja ênfase é demonstrada pela nuvem temática. Num segundo momento, da interpretação e análise dos dados, a perspectiva dos ganhos pelos nove estudantes reitera aspectos detalhados nos quadros anteriores em relação à expectativa educacional – linguagem e aplicabilidade, pontos positivos e negativos.

Assim, a partir da perspectiva negativa observada na coleta de dados, buscou-se o tratamento gráfico, que enfatiza a frequência do advérbio não:

Deste detalhamento, extraem-se duas perspectivas, uma negativa e outra positiva, do fenômeno de globalização da educação superior vivenciado pelos nove discentes bolsistas, participantes do grupo focal. Assim, consideram-se essas perspectivas, para detalhar os temas e contextos, de acordo com a fase de saturação teórica, pelos gráficos de similitudes individuais destes respondentes.

Ao final da análise, apresenta-se o entrelaçamento da discussão, com os cinco eixos temáticos, pelo gráfico do cluster 37 e o gráfico 38 dos eixos quadrantes de proximidade temática. Estes gráficos, por sua vez, reiteram o entrelaçamento e contribuem para a emergência de uma teoria substantiva, a qual, de um lado, anuncia que a perspectiva negativa está situada no eixo acadêmico e, do outro, revela que a perspectiva do ganho reflete a autonomia, por meio da imersão cultural, o que eleva a perspectiva pessoal, por meio da interrelação entre alteridade, reciprocidade e solidariedade.

Por outro lado, observa-se a dependência de aspectos técnicos para internacionalização do educando, entre os quais, a orientação pedagógica e um processo seletivo que verifique, além do desempenho acadêmico do aluno, como foi o caso, aspectos sociais, por meio de um preparatório para a imersão cultural e educacional de forma apropriada.

Parte-se, então, para a fase de saturação teórica, na qual é demonstrado como estes estudantes vivenciaram a internacionalização. Nela, percebe-se a lacuna deixada pela política CsF, no que se refere aos aspectos técnicos mencionados por cada estudante individualmente.

Neste sentido, apresentam-se os pormenores do respondente R6, que realizou mobilidade para os Estados Unidos. Ao mensurar sua experiência, o discente menciona aspectos culturais, como a comida, a língua e o contato com as pessoas. Ao analisar-se o “não” em sua fala, emergiram dificuldades, ganhos e superações. A este respeito, ressalta a dificuldade em relação à escrita científica, que, por sua vez, relaciona-se tanto com a metodologia quanto com “o novo”. Acrescenta: “[...] não imaginar que o mundo que vivi anteriormente era só aquele, agora sei que existe um mundo bem grande fora isso”.

Na análise de similitude, a seguir, são apresentadas ligações entre palavras, em que verificam-se comparativos entre grupos de palavras. Neste sentido, destaque-se o grupo formado pelo advérbio “então” em ligação com o advérbio “não”. A palavra “então” também forma seu próprio grupo de palavras ligadas a outras que corroboram teorizar sobre os aspectos negativos apontados pelos discentes bolsistas.

Neste sentido, o estudante R6 relata o:

[...] medo em relação ao contato com a nova língua apesar de você achar que tem um certo conhecimento é impactante você chegar num local e ter que falar uma língua que não é nativa ter que se virar em relações que você tem chegar na imigração ou o primeiro dia aula Estados Unidos e esse medo eu pude cessar por intermédio da minha *adviser* que era brasileira (Respondente 6 - Estados Unidos).

Segundo o estudante, o apoio da *adviser*, no primeiro momento, foi essencial para a adaptação, sobre o que comentou: “[...] pode [...] ajudar muito, eu cheguei na universidade não existia nenhum brasileiro era só eu, então ela pôde cessar o medo desse primeiro contato com a língua”.

Outra questão que foi difícil para este estudante diz respeito à comida, sobre o que ele relata:

eu tava morando na Califórnia e tinha muito mexicano então a comida era muito apimentada era uma comida totalmente diferente eu não tinha uma opção de escolher porque eu tinha que comer no restaurante da universidade então eu tive que acostumar com a comida mexicana que hoje em dia eu adoro “rss” (Respondente 6- Estados Unidos).

O estudante R6 mensura outros aspectos do cotidiano, como:

comprar comida também no supermercado foi meio difícil por falta saber algum nomes de algumas coisas pra perguntar pra alguém aonde ela tava localizada mais isso também acabou rapidamente essa dificuldade e entender um funcionamento de alguns equipamentos eletrônicos pra lavar roupa pra o alarme de incêndio como é que ele podia ser acionado como é que não podia certa vez foi fazer comida e acendi o alarme de incêndio “rss” apareceram os bombeiros [...] (Respondente R6- Estados Unidos).

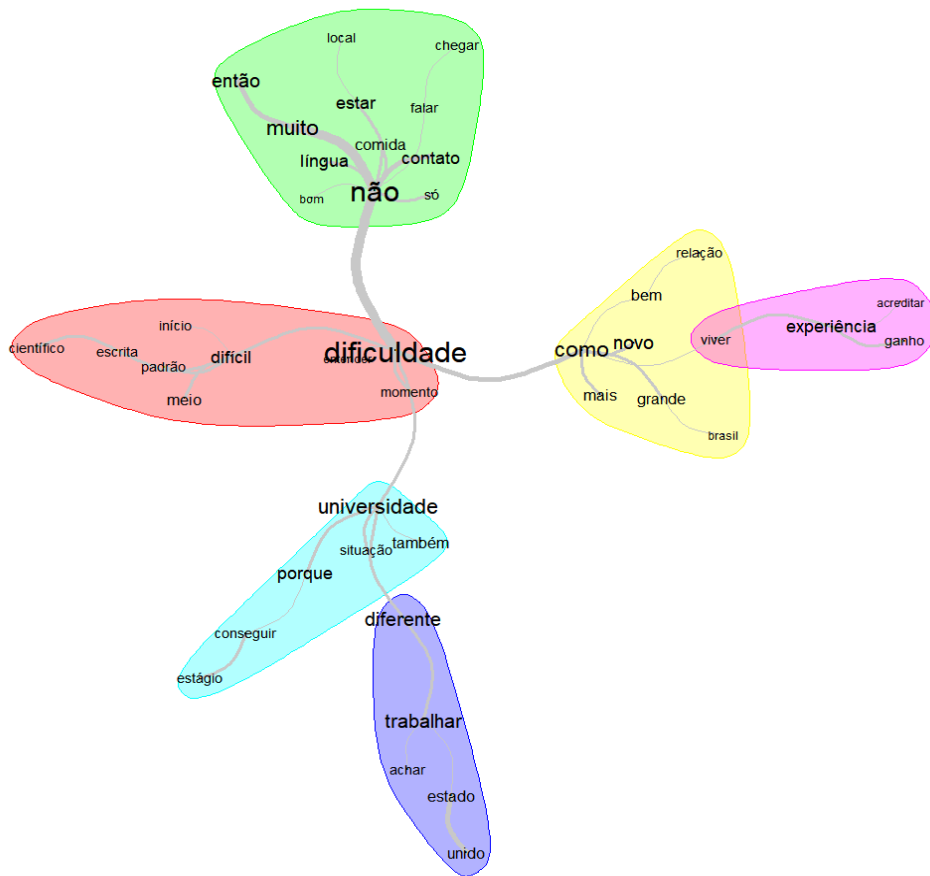
Ao observarmos a análise gráfica da fala deste estudante, vemos que o gráfico de similitude enfatiza a “dificuldade” ao centro, e o “não” em segundo plano. Compare-se, então, que a frequência do advérbio “não” por este estudante é a menor, em relação aos demais estudantes, de acordo com a tabela 15, de saturação teórica da perspectiva “negativa-frequência”.

Nas demais análises, podemos inferir que o apoio inicial pela *adviser* é um dos aspectos psicológicos mencionados e, em alguns casos, a falta de acompanhamento psicológico reclamado pelos estudantes (R1, R3 e R7) na sequência de análise.

A partir disso, verifica-se que o desempenho acadêmico, pessoal e profissional do aluno R6 reflete este apoio, conforme o estudante relata o acompanhamento psicológico que obteve na universidade norte-americana, o que o ajudou a alcançar autonomia nos momentos de solidão:

tentar ser consistente nos momentos de dificuldade ser aquela pessoa que vai cuidar de você mesmo de tentar resolver situações adversas esse foi uma das dificuldades que eu sofri bastante nos momentos [...] de solidão só que isso também não sei se foi por conta da universidade, porque quando cheguei eu tive acompanhamento psicológico na universidade, a minha adviser falou pra mim que qualquer situação eu poderia contar com ela, me deu o número pessoal dela, eu podia falar com ela em qualquer momento de dificuldade. E eu comecei a frequentar o psicólogo, ela falou que era uma das opções boas independente de não ter problemas, conversar com uma outra pessoa sobre sua vida era uma coisa muito boa, sem falar de tá praticando mais a língua com uma pessoa nativa (Respondente 6- Estados Unidos).

Gráfico 40 - De similitude do estudante bolsista R6 – contexto - EUA



Fonte: Adaptado –dados do grupo focal, a partir do Software Iramuteq

Se, de um lado, a similitude temática do “não” revela uma perspectiva negativa com dificuldades relacionadas à dimensão cultural e à adaptação aos costumes, como a comida, por outro, entende-se que o apoio psicológico relatado por este estudante reflete a superação de expectativas impostas pelas universidades de Nova York, Yale e Columbia. A este respeito, ele diz que teve de adequar-se a padrões distintos:

a uma outra dificuldade foi atender as expetativas que a universidade impunha a mim, eu pude estudar em três universidade diferentes, [...] eu estudei e trabalhei no final em Nova York, eu pude atender a Yale e a Columbia que são universidades muitos grandes, e que te exigiam muito, de você como pessoa, de você como profissional. Então eu passei um tempo na Califórnia uma situação diferente, fui pra outro lugar em Nova York, que eu tive que mudar de novo, eu tive que me adequar a novos padrões. Então foi meio difícil de início eu consegui cumprir essas expetativas e nesse processo de mudança (Respondente –R6 Estados Unidos).

Some-se a isto, “outra dificuldade”, a de conseguir o estágio. Sobre isto, o estudante R6 diz que um dos componentes obrigatórios para o CsF nos EUA é “que durante o período de verão, você tem que trabalhar ou fazer pesquisa”. A este respeito, diz:

eu mandei quatrocentos e-mails pra diferentes empresas diferentes universidades porque você tem que conseguir o estágio sozinho o Ciências sem Fronteiras no Brasil não te ajuda em nada você tem que realmente por mérito próprio conseguir um estágio porque se não você volta pro Brasil antes do tempo então isso foi uma grande dificuldade que acabei conseguindo um estágio muito bom que não me arrependo até hoje tenho um contato pretendo voltar pra lá pra trabalhar se possível (Respondente –R6 Estados Unidos).

Refletam-se ainda, quanto ao apoio técnico para a superação de dificuldades, aspectos relativos à escrita científica, sobre os quais diz:

última dificuldade foi entender os padrões de escrita científica isso foi meio difícil resolver [...] escrever papers, fazer projetos que foram bem difíceis porque os Estados Unidos possuem três padrões de escrita diferentes científicas e dependendo do local que você tá trabalhando, você tem que saber os padrões, tem que saber escrever de forma correta. De início foi difícil, mas, como eu pude ter no início do intercâmbio quatro meses de estudo de inglês eles focaram muito isso, mas, os meus amigos que foram saber, foram ter o primeiro contato com inglês, entrar diretamente no estudo na graduação que não tiveram esse contato com escrita científica sentiram muita dificuldade (Respondente –R6 Estados Unidos).

Com base na fala deste discente, verifica-se a importância do apoio in loco, seja de nível psicológico, técnico ou pedagógico, para a superação de dificuldades no desempenho acadêmico e profissional. Isto pode ser percebido, conforme a análise enfatiza a perspectiva negativa, por meio do “não” nas similitudes individuais.

Por outro lado, a falta deste apoio entre os demais estudantes reflete a frequência da ênfase negativa detalhada individualmente, por estudante, na tabela 15. Daí o cuidado em verificar em que medida estas similitudes possibilitam a percepção em dimensão social do processo de internacionalização experienciado, conforme os desafios cotidianos pessoais e da vida acadêmica foram postos e impostos a esses estudantes. A partir disto, refletamos sobre a saturação entre os demais estudantes, como mostro a seguir.

Neste sentido, o gráfico de similitude 41, da respondente R2, com base no contexto da Espanha, mostra o “não” ao centro, o que revela o modo como a perspectiva negativa é constituída, a partir das relações observadas entre o ganho, o método e a oportunidade, e em relação ao desempenho dos professores, na perspectiva de um comparativo entre Brasil e Espanha. No tocante às diferenças pontuais, na forma de organização das atividades, observa-se a falta de acompanhamento pedagógico, o distanciamento do currículo, e o nível das avaliações.

contempla no Brasil, eu não pude anexar de forma alguma, nem como cadeira extracurricular. Então eu acho que o Ciências sem Fronteiras se houver um próximo programa seria interessante colocar um mecanismo onde tudo que a gente trouxesse de currículo pudesse ser agregado, aproveitado [...] a gente fica meio perdido na hora de fazer a seleção das cadeiras, o que vai ser realmente aproveitado é uma deliberação que sai só do aluno, essa deliberação poderia ser de várias outras maneiras. Por isso alguns [...] questionamentos do programa são alunos que fazem cadeiras que não tem totalmente ligação com sua grade curricular, porque quando a gente chega lá eles ofertam todas, tu podes fazer, ai tu vai na empolgação, tu vai fazendo. Ai na hora aquilo ali não é bem o que era o teu curso, o objetivo, ainda na questão dessa ponte dialética que ela não é tão dialética assim [...] (Respondente 2 -Espanha).

Diante deste detalhamento, verificamos a necessidade de orientação pedagógica antes, durante e depois da mobilidade internacional. Acrescente-se a isto a necessidade de repensar os documentos institucionais que regulamentam a mobilidade estudantil internacional, com vistas a uma abertura maior das IES brasileiras para o aproveitamento de créditos cursados no exterior e na formulação de currículos com espaço para compartilhamento, inserção e substituição de disciplinas/créditos cursados em outras instituições.

De tal denúncia, pode-se ainda abstrair um possível comprometimento da expectativa de inovação, haja vista que a previsão das disciplinas que compõem o conhecimento para essa inovação não ocorreu em sua plenitude, devido à falta de orientação pedagógica, o que ocorreu em similitude com outros estudantes. Com isto, observa-se em que medida isto impacta a perspectiva negativa anunciada pelos estudantes bolsistas, uma vez que são referenciadas várias categorizações, como disciplinas, infraestrutura de laboratórios, aplicações e metodologias, de acordo com as demais similitudes entre os estudantes. Isto reitera preocupação com a dimensão tecnológica, conforme mostrado no quadro desta dimensão e categorias de análise a seguir:

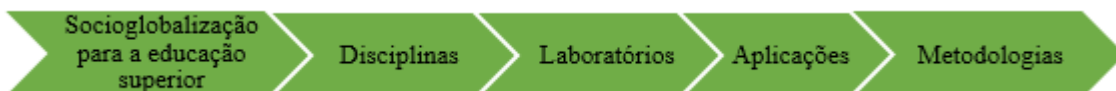
Quadro 47 - Dimensão tecnológica do CsF na perspectiva da Socioavaliação

Dimensão	Categorias de análise			
Tecnológica	Disciplinas	Laboratórios	Aplicações	Metodologias

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Neste sentido, reitere-se a perspectiva educacional da Socioglobalização para a educação superior, em que o acesso às novas tecnologias é condição fundamental para seu pleno desenvolvimento. Observemos a síntese processual abaixo:

Figura 15 - Perspectiva educacional da Socioglobalização



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Ressalto a forma elementar de constituição da dimensão tecnológica, a partir da mensuração dos alunos participantes do grupo focal, os quais indicaram metodologias, laboratórios, aplicações e disciplinas, como agentes de promoção da inovação, uma das metas principais que o Brasil buscou alcançar, por meio do CsF.

A este respeito, a análise revelou detalhes técnicos que compõem a educação pretendida, bem como denunciou o comprometimento da dimensão tecnológica do projeto educacional e de inovação brasileiro.

Em síntese teórica, esta perspectiva revela que a falta de uma pedagogia estabelecida para a política em estudo comprometeu sua dimensão tecnológica.

A análise revelou ainda a relação de interdependência entre as dimensões e/ou categorias, haja vista que a dimensão pedagógica emergiu de forma interpretativa, para compor a dimensão política, também analisada, a qual apresentou restrições à infraestrutura de laboratórios e projetos de pesquisa, conforme o relato dos demais estudantes.

No que se refere à infraestrutura e organização da universidade anfitriã, há uma perspectiva negativa em relação ao Brasil. Em relação ao comparativo entre os professores do Brasil e da Espanha, a estudante R2 diz “não” observar diferenças. A este respeito, ela diz que:

não tem como quantificar a gente chegou numa outra universidade numa universidade totalmente bem melhor estruturada, bem melhor organizada que eu às vezes quando eu comparo a minha universidade [...]da Espanha [...] a universidade autônoma de Madri com [...]o Instituto que Federal. Em relação aos professores eu não vejo [...]muitas diferenças, temos excelentes profissionais aqui no Instituto [...] Federal do Maranhão, e lá tínhamos profissionais bons também, iguais, só que a maior diferença pra mim foi analisar a organização, lá era muito bem organizado (Respondente 2- Espanha).

No tocante ao método de aprendizagem, a estudante R2 destaca o método autônomo de aprendizagem dos alunos de sua universidade anfitriã, na Espanha. Ao observar o desempenho dos alunos em sala de aula, verificou que eles realizam um estudo dos conteúdos anterior às aulas, o que contribui para apontamentos durante as aulas. Reflete ainda sobre a qualidade do ensino ofertado pela instituição educacional no contexto da Espanha, onde o grau de exigência de conteúdo e metodologia de avaliação são mais aprofundados. A este respeito, revela que:

a diferença muito grande, muito grande mesmo foi em relação a metodologia da avaliação, lá realmente como eles avaliam em quesito de provas atividades tarefas é muito mais puxado, o estudante lá ele é diferente, os alunos da minha turma eles o professor tava dando aula no slide e eles tavam aqui com a cabeça muito baixa escrevendo página e páginas e páginas e páginas, [...] nossa. Pelo menos o meu jeito de estudar [...]aqui, eu paro presto atenção na aula e depois eu vou atrás daquele material. Eles não, eles já vinham com a bagagem [...] eles já estudavam todo o conteúdo em casa, e aí quando eles chegam na aula eles já sabiam do que se tratava a aula, e eles tavam só fazendo os apontamentos [...] as anotações [...]deles. E aí [...] a metodologia de avaliação pra mim foi um pouco mais difícil, porque o nível das avaliações era assim [...] bem como deveriam ser, essa é a verdade, [...] lá eles colocavam a gente pra pensar as questões que envolviam aquilo ali, e aí você tinha que ter uma noção muito grande do conteúdo pra poder se dar bem. Em relação à avaliação eu senti que é pouco diferente do Brasil que ela é um pouco mais puxada, é tanto, que eu estudei tipo três meses, eu passava o mês de férias, eu passei três meses estudando uma prova de fisiologia animal que parecia que eu estava fazendo medicina. Meu Deus do céu coisa que eu tinha que estudar neurônio sinapse isso aqui eu não via no meu curso [...] (Respondente 2 –Espanha).

Destaque-se, como detalhe desta experiência, a dificuldade relatada em relação ao sotaque britânico, como o fato de pedir água em um restaurante [...] ou entender os taxistas, como uma tarefa muito difícil, haja vista que “a maioria dos taxistas lá não eram britânicos, eram imigrantes, daí o sotaque ainda mais difícil” (Respondente 9 – Inglaterra). A aluna ressaltou ainda outro fato que chamou sua atenção ao fazer compras no supermercado e observar, como diferença cultural, que “eles não empacotam as compras”. Neste tocante, a bolsista comenta: “a diferença cultural foi uma coisa que eu tive muita dificuldade no início [...] a gente sente assim uma diferença e tem que aprender a respeitar” (Respondente 9- Inglaterra).

A respeito de outro aspecto curioso envolvendo o “não”, a respondente acrescenta: “Eu não me dei com os brasileiros “[...] eles se reuniam para fazer feijoada, fazer as coisas que eu tinha vontade de fazer, e não me chamavam e era recíproco [...], então eu acabei me afastando [...] isso na verdade acabou sendo uma coisa boa pra mim, porque eu lidei muito com os nativos” (Respondente 9 - Inglaterra).

Neste caso, em relação à similitude entre os estudantes respondentes, a estudante 9 diz ter um amigo inglês, o que remete a um convívio cotidiano, envolvendo atividades como ir ao shopping center com este amigo. Afirma ainda ter um relacionamento pessoal no período da mobilidade. Nesta direção, além da R9, apenas a estudante R5, no contexto da Espanha, usa a palavra “convívio”, o que é detalhado na sequência desta análise.

Por outro lado, observe-se a estudante R7, no contexto da Coreia do Sul, em que ela afirma a união e a solidariedade entre os estudantes brasileiros para superar as diferenças culturais. Esta estudante relata que sofreu xenofobia, conforme detalhado mais adiante. Por outro lado, as estudantes R9, R2, R4 R5 e R8 não relatam problemas psicológicos. Observe-se ainda que a (R7) é a única estudante mulher que sofre o risco psicológico, cuja predominância fica entre os homens, segundo os estudantes R1, R3 e R6. Destaque-se a aparente contribuição da estudante R8 para a superação de dificuldades pelo estudante R1, os quais relataram serem namorados, ambos inseridos no contexto da Irlanda.

Deste modo, ao verificar o entrelaçamento entre os temas e contextos, na medida que a dimensão cultural revela aspectos do cotidiano e vida acadêmica, interpreta-se que o ganho cultural é maior onde há o convívio de fato. Isto é percebido pela ênfase deste ganho cultural pelos discentes, cuja maior ênfase situa-se entre as estudantes R9; R5; R4 e R2.

Ainda no que se refere à estudante R9, ressalte-se o “não” ter dificuldades em relação ao Brasil, no que se refere à oportunidade de realizar o intercâmbio, em que a “única dificuldade” foi escolher a universidade de destino. No entanto, isto causou ansiedade, de acordo com o relato desta estudante:

não tive nenhuma dificuldade em relação a visto, ao teste de proficiência, ao curso de viagem pra tirar visto, tudo pago pelo (Nome da instituição). A única dificuldade antes de ir foi realmente escolher a universidade, porque eu tinha muitas opções maravilhosas[...] foi uma semana de muito stress, eu não comia, eu não dormia direito, eu ficava assistindo os vídeos das universidades, pesquisei todas[...] acabei não indo para Londres[...] (Respondente 9- Inglaterra).

Refleta-se o nível de organização do Programa CsF, tanto a partir deste detalhamento da escolha das universidades de destino pelos estudantes, como pela orientação pedagógica e o acompanhamento psicológico mencionados anteriormente pelos estudantes R6 e R2.

A respeito do “não” mencionado pela estudante R9, este possui relação com a autonomia conquistada e a educação materna, sobre o que esta estudante explica: “minha mãe partia da premissa que eu só tinha que estudar, e pronto, eu não cozinhava, eu não lavava roupa, eu não fazia nada aqui [...] porque ela não deixava” (Respondente 9 – Inglaterra).

Observe-se que a mensuração do “não” emergente da fala da estudante (R9) diz respeito a aspectos culturais e que estes foram superados, o que remete a uma perspectiva positiva, apesar do uso do “não”. O mesmo ocorreu em relação aos estudantes R6 e R2, anteriormente citados.

Com isto, a análise das demais similitudes entre os respondentes observa esta predominância e/ou entrelaçamento entre as dimensões, de acordo com os cinco eixos temáticos anteriormente apontados pelo cluster 37. Reiterem-se os eixos temáticos em dimensão mais cultural, dimensão acadêmica e dos ganhos obtidos.

No que se refere aos estudantes R1 e R8, ambos inseridos no contexto da Irlanda, a perspectiva negativa ressaltada pelo gráfico de similitude, a seguir, em relação à estudante R8, possui ligação com a língua, dificuldades com o sotaque e com a perspectiva de disciplinas que não são ministradas no Brasil. Neste sentido, há similitude com o relato da estudante R2 no contexto da Espanha, sobre o que a estudante R8 comenta:

[...] tive uma cadeira que era *performance of experience* que é uma coisa que nós não tínhamos aqui, que era como se preocupava com todo o material de um prédio toda performance energética da construção em si, e como que ele ia se portar depois de tá construído de tá feito, então é ter essa visão que nós não temos aqui, foi muito importante “rss” (Respondente 8- Irlanda).

A partir disto, verifica-se uma transferência de conhecimento especializado, que requer orientação pedagógica e o exame dos currículos por parte do Brasil, haja vista o contato com realidades distintas, conforme aplicabilidade do conhecimento, a partir de diferentes condições geográficas, em que a estudante R8 reflete metodologia de construção e variáveis, na direção da sustentabilidade:

O “não” também está relacionado às escolhas e à adaptação, haja vista o clima, a escolha da cidade e o curto período de tempo disponibilizado pelo programa para as escolhas de escolas e cidades. Para a estudante R8, o clima impacta no psicológico, sobre o que relata:

a Irlanda é um país de índice [...] 98% dos dias do ano tá chovendo [...] lá você não vai sair de casa nunca, entendeu, [...] o vento fortíssimo [...] começa a chover e um vento louco, eu tive que parar porque a minha bicicleta tava indo embora comigo junto “rss” involuntariamente [...] quando começa o inverno e dá cinco horas [...] você acha que é oito horas da noite, é difícil, você acorda oito da manhã e ainda não ter a claridade, ainda não ter sol, é um impacto [...] que eu acho que contribui pra o psicológico [...] porque você tá aqui num país que é sol é alegria vamo pra praia, não tem uma praia, não tem um sol, é o tempo inteiro nublado, isso aí mexe com você e também pela questão da rapidez do programa às vezes você não pesquisa totalmente aquela cidade ou

aquela universidade que você vai, você coloca ah eu tenho essa nota aqui deu pra cá vou pra cá me aprovaram fui entendeu não dá pra às vezes você olhar todos aspectos e acho que basicamente foi isso [...]“rss” (Respondente 8- Irlanda).

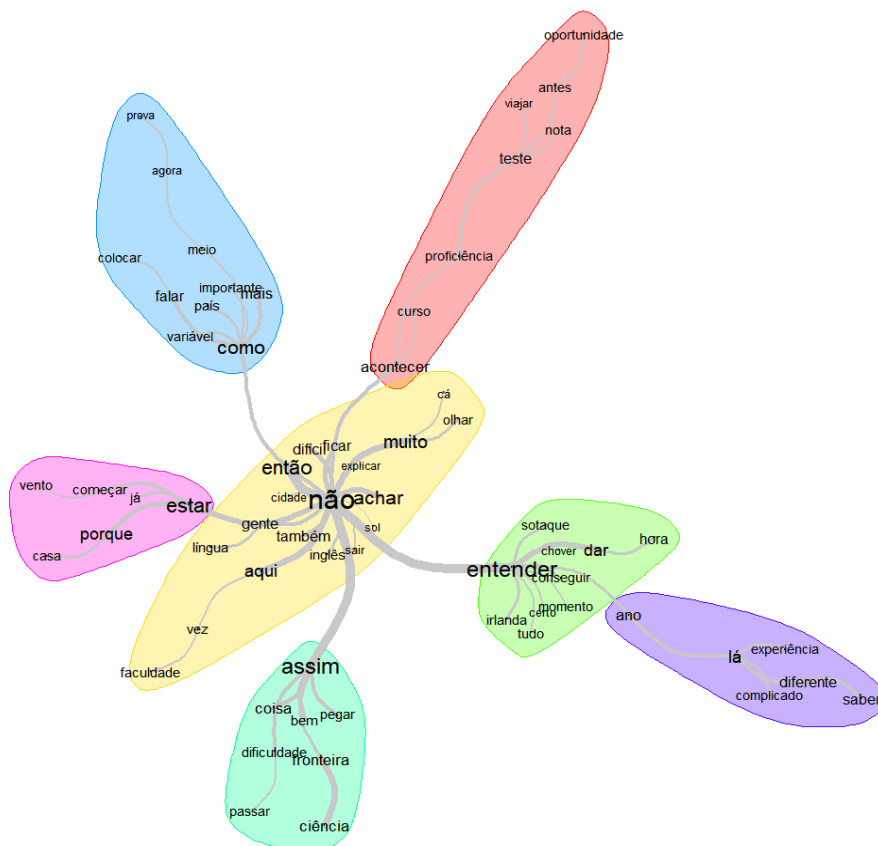
Nesta fala, verifica-se que a escolha do país e da universidade demandam uma orientação. Isto pode ser observado pela similitude desta estudante -R8 com a estudante R9, a qual menciona, anteriormente, ansiedade sobre a escolha da universidade de destino.

A perspectiva negativa também está relacionada à comida e hábitos alimentares, em similitude com o estudante R6, no contexto norte-americano, como pode ser observado pelo detalhamento a seguir, sobre o que acrescenta:

[...] a comida foi complicado também. Porque são costumes diferentes. Não sabia cozinhar, mas, eu tive que aprender na marra, porque ir pro restaurante lá não me agradava. O tempero pra mim não tinha sal [...] não tinha nada (Respondente 8- Irlanda).

Destaque-se a ênfase negativa desta estudante no gráfico de similitude 43, a seguir, de acordo com a perspectiva dos demais estudantes em análise:

Gráfico 43 - De similitude da estudante bolsista R8 – contexto Irlanda



Fonte: Adaptado –dados do grupo focal, a partir do Software Iramuteq

O “não” que emerge da fala da estudante R8 apresenta perspectivas tanto negativas quanto positivas. Quanto às negativas, a própria aluna declara “não” visualizar possíveis desdobramentos que a política CsF poderia trazer a ela tanto acadêmica quanto profissionalmente, como também a própria política “não” se fez clara quanto a seus propósitos. Neste caso, a perspectiva negativa, mais uma vez, está no âmbito pedagógico e político. Por outro lado, de sua fala, emerge uma perspectiva de ganhos. Isto está relacionado à oportunidade de realizar o intercâmbio. Neste sentido, ela relata:

[...] o (Nome da instituição) estava influenciando muito a gente. Acho que a primeira palestra que a gente teve foi sobre o Ciências sem Fronteiras pra incentivar a gente a ir. Então, no segundo semestre a gente já tava se inscrevendo, e eu não sabia nem no que que aquilo ia dar. Então, tipo, foi uma coisa assim que eu não sabia muito do que aquilo ia representar pra mim, [...] então vamo bora lá “rss” [...] Vamo vê se dá certo então foi [...] muito isso e acabou que deu certo, um ano depois eu tava lá, pra mim foi muito de repente entendeu [...] (Respondente 8- Irlanda).

Ao refletir sobre a experiência cotidiana, a estudante ressalta a lacuna entre o nível de inglês adquirido na escola de origem e o grau de proficiência necessário para uso no dia a dia no país anfitrião, sobre o que comenta:

[...] você se vê sozinho, tendo que pegar um ônibus, é pedir uma informação [...] tendo que colocar em prática o inglês que você tinha em sala de aula, falava um pouco com os colegas de lado, mas, não era uma questão se eu não te entender é capaz de eu ficar aqui sem saber pra onde que é meu hotel “ rss” pra onde que é que pego o ônibus entendeu é bem diferente [...] (Respondente 8- Irlanda).

De acordo com a perspectiva negativa detalhada em sua similitude, a qual permeia toda a perspectiva dos ganhos obtidos, a aluna reitera a falta de orientação, como crítica contundente ao processo antes e durante o período de mobilidade. Mais especificamente, no que se refere ao teste de proficiência, diz:

antes de viajar [...] eu não precisei fazer um curso da língua antes de fazer o teste de proficiência que foi o que aconteceu com muitos colegas, principalmente com gente que foi pra Itália e Espanha, [...] pra poder fazer o teste de proficiência, é como eu falei [...] no começo da outra pergunta o processo acontece um pouco rápido demais [...] (Respondente 8- Irlanda).

A partir da experiência vivenciada, ela pormenoriza o reflexo da dinâmica do teste de proficiência adotada pelo CsF, sobre o que comenta:

[...] faculdades lá com o limite da língua, e a nota do teste um pouco baixo demais, eu achei, que, por mais que o Ciência sem Fronteiras desse a oportunidade da pessoa estudar a língua antes de começar o período da faculdade, muita gente que tava lá junto comigo tava passando por uma situação complicada eu escutei reclamações [...] de professores (Respondente 8- Irlanda).

Neste sentido, detalhe-se ainda a incompatibilidade da nota de aprovação no teste de proficiência, com a realidade do contexto cotidiano e em sala de aula, conforme a estudante R8 relata:

[...] uma vez eu entrei num taxi, eu comecei a conversa com o taxista, e ele perguntou de onde eu era, eu disse que era do Brasil, porque ele tava conseguindo me entender perfeitamente, e ele disse que o pessoal do Brasil que ele conversava tinha um sotaque muito difícil, e ele não conseguia entender. Isso era realmente uma realidade dentro da universidade. Você olhava coisas assim, acho que os professores ficavam um pouco [...] envergonhados com algumas coisas que aconteciam, entendeu. Então acho que o programa tem essas dificuldades, assim de uma aprovação e de uma nota que ela não é realista na prática no teste de proficiência (Respondente 8 –Irlanda).

Ademais, o relato pormenorizado por esta estudante que realizou o intercâmbio entre (2014 e 2015) sobre a dinâmica do envio de estudantes, reflete similitude com a estudante R9, com relação ao curto tempo dado para os trâmites do Programa, sobre o que R8 comenta:

[...] você se escreve mais ou menos um ano antes de você viajar,[...] mas, como são tantas documentações, tantos testes, tantas provas, tantas seleções, [...] e escolhas que você tem que fazer até o momento de viajar. Você [...] vai pensando, agora tenho que tirar o passaporte, [...] agora eu tenho que [...] estudar pra essa prova, fiz a prova de inglês, deu certo, [...] agora vou escolher a faculdade [...] é [...] tudo meio em cima da hora ,eu acho, entendeu. Por mais que seja um ano, eu acho que é um pouco em cima da hora (Respondente 8- Irlanda).

Considerando os aspectos mensurados pela estudante R8, no contexto da Irlanda, esta reitera o entrelaçamento entre a perspectiva educacional e a cultural. A partir disto, suscita ainda aspectos da dimensão tecnológica ao mencionar o não aproveitamento de uma disciplina que contribui, diretamente, para a sustentabilidade energética. Por outro lado, a escolha entre as universidades tanto por esta estudante como pela estudante (R9) refletem a perspectiva política desses discentes.

Por outro lado, observe-se a perspectiva desta própria discente R8 que afirma não saber no que este intercâmbio iria resultar. Isto, por sua vez, reflete uma falha na dimensão política do programa, tal como a incompatibilidade da nota do teste de proficiência e a realidade a ser enfrentada no contexto dos países pelos educandos.

Assim, a partir desta análise discente, vê-se uma relação de dependência entre as dimensões tecnológica e política. Tudo isto permeado pela dimensão pedagógica, na interpretação da fala discente, tal como os variados aspectos e fatos retratados até este ponto da análise.

No que se refere ao estudante R1, no contexto da Irlanda, sua perspectiva negativa apresenta similitude com a respondente R8 em alguns aspectos, como a dificuldade com o sotaque e sobre “não saber administrar o dinheiro”, sobre o que relata:

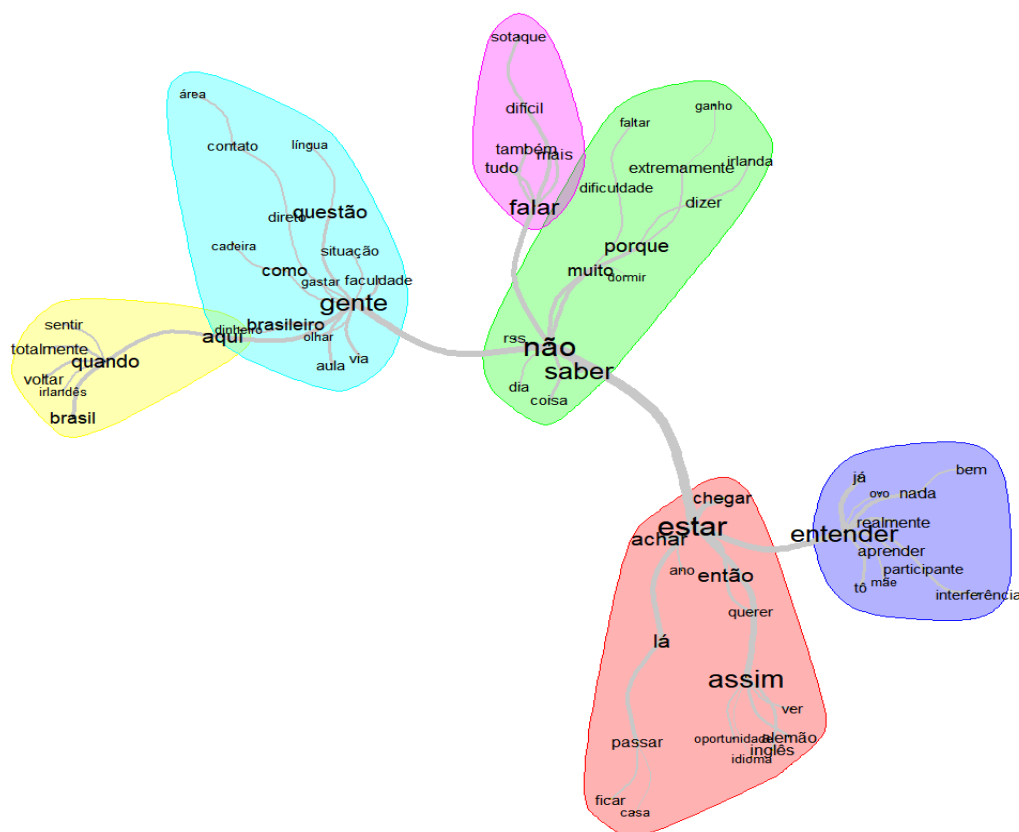
eu não passei por essas dificuldades, mas, eu vi que foi uma realidade pra muitos brasileiros de lá, por não saber administrar o dinheiro corretamente, alguns é momentos [...] faltava dinheiro, não é que faltava, é tipo assim atrasava questões de dois três dias do recebimento da bolsa, e a gente via o brasileiro fazendo o desespero, ah isso por que por falta de administração, “rss” não sabiam administrar o dinheiro gastavam com festas, não sei ao certo com que gastavam mas gastavam de uma maneira exagerada e faltava entendeu (Respondente 1- Irlanda).

Observe-se a saturação teórica deste estudante, em que a perspectiva negativa é destacada ao centro, enfatizando “o não saber” sobre “coisas” relacionadas à área de atuação, como termos técnicos em inglês, o

contato com programas computacionais, que o aluno “não tem” no Brasil, conforme relata “como maior ganho” desta experiência. A este respeito, o estudante diz que, na Irlanda, é:

cadeira obrigatória e que aqui no Brasil você tem que ir atrás num curso pra fazer, [...] você não tem na faculdade aqui no (Nome da instituição). A gente tem o Autocad, mas, a gente não tem o “RFT” foi o que eu tive oportunidade de conhecer lá que eu fui avaliado eu como se fosse uma cadeira, assim, português, como a matemática é pra gente aqui a gente teve lá como cadeira na faculdade.

Gráfico 44 - De similitude do estudante bolsista R1 contexto -Irlanda



Fonte: Adaptado –dados do grupo focal, a partir do Software Iramuteq

O “não saber” também está relacionado à experiência multilíngue tal como aprender uma língua e “meio que entender todas as outras”. Neste sentido, o estudante diz não saber falar alemão, mas diz entender. Diz “não entender nada de italiano”, mas destaca:

eu tive duas situações [...] que foram esquisitas, mas que foram interessantes no ano novo em Berlim a gente tava no metrô e a gente tava um grupo de brasileiros conversando sentou um casal de alemães assim na nossa direita [...] a senhora olhou pra mim falou assim em alemão [...] perguntou de onde a gente era só que em alemão, não sei falar, mas, ela falou uma frase gigantesca [...] eu respondi em inglês, eu não sabia falar alemão eu respondi que nós éramos do Brasil e ela [...] Brasil [...] ficou feliz e continuou falando em alemão, ai eu falei assim eu não falo alemão, bom tipo assim eu consegui entender o alemão sem saber nada de alemão. Uma outra vez também na Itália [...] eu estava na fila do supermercado chegou um senhorzinho de idade bem de idade

já eu tava encostado numa prateleira na fila [...] e ele chegou falando italiano também não entendo nada de italiano, pedindo uma cartela de ovos que estava na minha cabeça, ele não apontou, ele não falou ovo em momento nenhum, não apontou eu simplesmente entendi que ele queria a cartela de ovos. Estava em cima eu peguei e entreguei pra ele, ele saiu extremamente agradecido (Respondente 1- Irlanda).

Ainda no tocante ao idioma, uma perspectiva negativa emergiu na fala deste estudante, em que relata que a principal dificuldade foi o sotaque. Quanto a isto, chama a atenção para um dado sociodemográfico, ao comentar:

eu tenho formação no curso de idioma pra inglês americano e fui pro país que não fala inglês americano, tem um sotaque de inglês da Inglaterra, o sotaque totalmente diferente. Então no começo foi um pouco difícil, eu lembro que assim que eu cheguei o taxista falou o caminho inteiro e ele estava falando sozinho porque eu não estava entendendo nada, [...] absolutamente nada do que ele tava falando “rss”. Eu sabia apenas dizer _não meu lugar é esse eu tenho que ir pra esse lugar porque eu não conseguia compreender, porque o sotaque era realmente difícil. É um país de pessoas mais velhas, então [...] o tom de voz é um pouco mais puxado, o sotaque e tudo era um pouco mais difícil (Respondente 1- Irlanda).

Outro aspecto relatado pelo estudante trata da adaptação ao fuso horário e ao clima, sobre o que comenta:

[...] é muito complicado no começo assim que você chega eu lembro que [...] eu dormia quatorze horas por dia assim que a gente chegou não tinha aula, e eu dormia muito, eu perdia o horário dormia de manhã acordava a noite achando que tava no outro dia, mas, estava no mesmo dia. E era uma loucura, questão do clima era chuva acho que do tempo que passei lá foi todo tempo chovendo os 365 dias do ano chuva e tipo o supermercado ficava a dez minutos a gente com fome, mas, não queria ir porque o frio tava um absurdo, a gente chegou a ter aulas canceladas porque vento não deixava, não permitia a gente entrar na faculdade por causa do vento (Respondente 1-Irlanda).

Ainda sobre o aspecto negativo, reflete sobre a falta de um acompanhamento psicológico antes, durante e depois de retornar ao Brasil, quando há um choque de realidade, que demanda o pós-acompanhamento, haja vista que todo o processo, do início ao fim do programa, é muito rápido. Neste sentido, o estudante reclama que, de fato, “você não tá realmente preparado”. Ele explica:

a gente não tem nenhum tipo de preparatório psicológico antes de viajar, na volta, eu quando tava bem próximo de voltar, questão acho que de um mês, eu comecei a ter um mix de sentimentos, que eu não sabia simplesmente o que era, e eu fui caracterizado por [...] crise de ansiedade, eu tive uma crise muito forte de ansiedade, foi uma coisa muito séria, se ela não tivesse comigo, eu namoro com ela, [...] eu teria voltado mais cedo, e foi extremamente difícil [...] eu acho que falta isso, você tem que ter um preparatório, porque é como todo mundo falou anteriormente é tudo muito rápido (Respondente 1- Irlanda).

Em suas reiteraões acerca da necessidade de um acompanhamento psicológico, R1 toma como exemplo casos de outros estudantes que entraram em depressão por terem de enfrentar a realidade brasileira, em seu regresso. Isto leva a uma reflexão sobre a necessidade de avaliação psicológica e um acompanhamento com este fim. A este respeito, diz:

eu acho que falta isso você tem que ter um preparatório porque é como todo mundo falou anteriormente é tudo muito rápido é algo que você mãe eu tô querendo fazer isso, sua mãe meu filho você já tá lá no aeroporto tchau mãe “rss”, entendeu. Então você não tá realmente preparado. Agora tipo assim, quando você chega lá, eu acho, que eu senti isso poxa eu vou sair, vou voltar pro Brasil. [...] Vou voltar pra uma realidade totalmente diferente daqui. Lá assim que eu cheguei eu me preocupava com quem tava andando atrás de mim, porque eu tenho esse costume aqui no Brasil, entendeu, de tá se vigiando onde eu tô andando e tudo. Eu vi as pessoas de lá totalmente despreocupadas, eu criei esse hábito [...] e quando eu me vi perto de voltar [...] eu senti isso, eu já vi relatos de pessoas que entraram em depressão. [...] Então eu acho que isso é um ponto [...] que tem ser uma base, tem que ser uma etapa do programa, você ser avaliado psicologicamente saber se você tem realmente um preparo pra enfrentar isso entendeu [...] ou prepara-se (Respondente 1- Irlanda).

A partir disto, busca-se a análise da similitude entre os respondentes que relatam essa mesma necessidade de acompanhamento psicológico. Neste sentido, reflita-se sobre o relato dos demais estudantes, como R5, que diz que “Às vezes, um pouco, a saudade batia e como algumas pessoas relataram no começo, você se sente um pouco perdido. Eu me senti um pouco perdida logo que passou a euforia. Meu Deus, vou passar um ano aqui e agora que passou uma semana” (Respondente R5 – Espanha).

Quanto ao gráfico de similitude da estudante R7, no contexto da Coreia do Sul, a perspectiva negativa está relacionada à percepção entre sua IES brasileira (Instituto Federal) e a Coreana (a anfitriã) no que tange à infraestrutura. Por outro lado, a estudante aponta para uma compatibilidade entre as disciplinas cursadas no Brasil e elogia a educação brasileira. Acrescenta que seu desempenho acadêmico na Coreia do Sul foi compatível com o esperado. Neste sentido, diz: “apesar de o Instituto Federal e muitas outras universidades” no Brasil “não terem infraestrutura igual à de países estrangeiros desenvolvidos, nossa educação [...] é muito boa. Comparando, eu não me senti em falta em nenhum momento com relação às disciplinas” (Respondente 7- Coreia do Sul).

A perspectiva negativa desta estudante é permeada por sofrimento. A este respeito, ela afirma ter sofrido xenofobia. O constrangimento sofrido pela estudante também está relacionado à comunicação com a embaixada coreana e no cotidiano na Coreia do Sul, no tocante ao idioma, sobre o que relata:

Eu sofri em departamento de imigração porque os funcionários não falavam inglês só falavam coreano [...] eu não sou fluente em coreano, embora dentro da universidade eu pudesse me comunicar com todo mundo em inglês, fora da universidade na sociedade, eu sofri bastante na hora de me comunicar pra comprar, comer, pra resolver um problema pessoal (Respondente 7- Coreia do Sul).

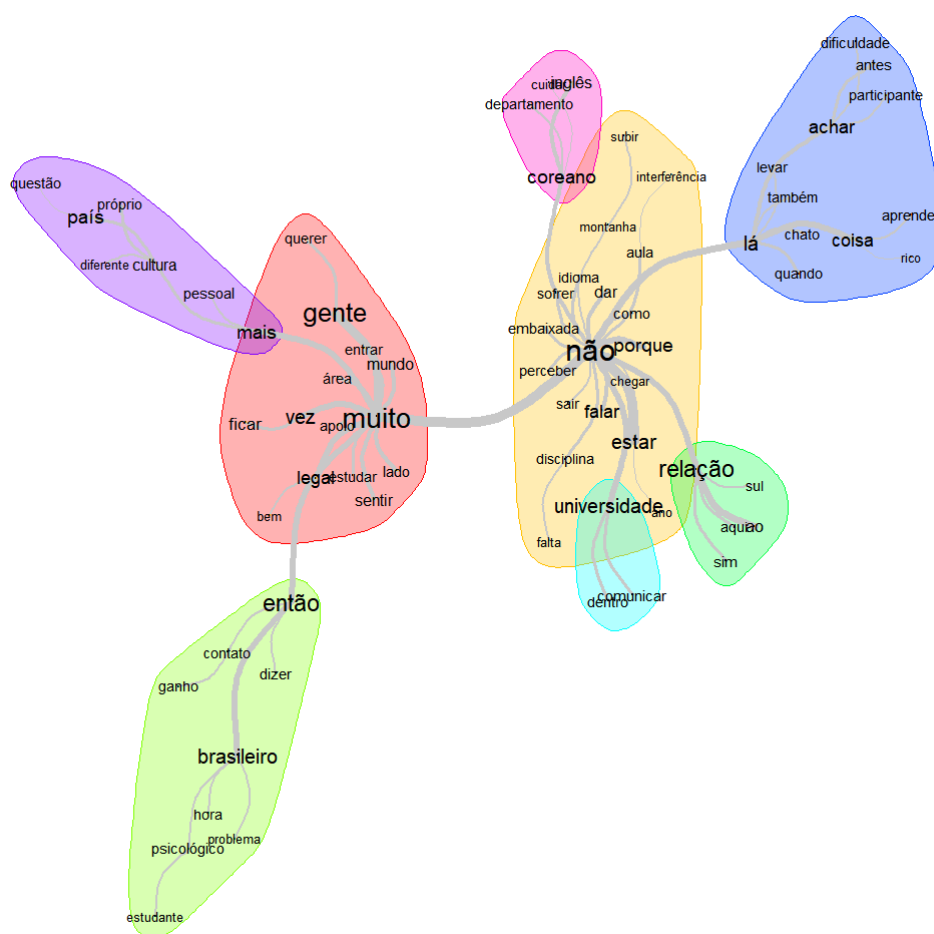
Não obstante, a estudante buscou meios de superar os problemas de comunicação. A este respeito, diz: “eu fazia tradução de inglês para português, e fazia a comunicação com empresas brasileiras para vender um produto coreano” (Respondente 7- Coreia do Sul).

Destaque-se ainda a perspectiva negativa em relação à xenofobia sofrida pela estudante R7. Segundo ela, apesar dos esforços da universidade, a comunicação com as pessoas mais velhas pode ser complicada. A este respeito, comenta:

houve situações realmente que foram muito difíceis pra mim em relação à cultura, principalmente na hora de me comunicar com os mais velhos por exemplo, os idosos na Coreia do Sul eles são muito sinceros, se eles não gostam de você eles falam na sua cara, e eles dizem isso no idioma deles, então algumas vezes as pessoas eram grosseiras comigo e eu não entendia o que elas estavam falando, então pela primeira vez eu senti o que é xenofobia e isso não é legal (Respondente 7- Coreia do Sul).

Observe-se a perspectiva negativa ao centro do gráfico de similitude. Ela está relacionada à comunicação dentro da universidade e com a embaixada:

Gráfico 45 - De similitude da estudante bolsista R7- contexto Coreia do Sul



Fonte: Adaptado –dados do grupo focal, a partir do Software Iramuteq

Ressalte-se a similitude entre os respondentes R1, R3 e R7 sobre problemas psicológicos ocorridos no contexto dos países anfitriões, conforme observado anteriormente. A este respeito, a estudante R7 diz:

[...] em relação ao lado psicológico [...] foi muito complicado antes de ir porque fui diagnosticada uma ano antes com depressão e eu falei pra ARINT eu tava pensando em desistir e eles falaram não você vai deram total apoio me levaram para um psiquiatra, para o psicólogo, eu recebi meus medicamentos eu levei pra lá e eu tive todo um acompanhamento lá também, dentro da universidade pela embaixada. Então apesar desse problema psicológico eu fui ciente do que eu tinha e eu tratei, mas, eu vi outros estudantes, a minha própria homemate a minha colega de quarto que é brasileira ela teve ansiedade, então muitas vezes eu tive que sair meia noite com ela pra dar

uma volta que ela tava se sentindo sufocada, e a gente conversava muito no grupo, gente tô me sentindo mal, tô me sentindo triste, e todo mundo se ajudava, não, vamos sair de casa, vamos fazer as coisas vamos entrar num clube, fazer alguma coisa em relação ao lado psicológico, a gente teve muito apoio, essa parte foi legal, mas, eu acho que devia sim ter uma poio aqui e lá, mas, eu acho que eu fui uma exceção [...] devia haver esse acompanhamento psicológico antes durante e depois eu acho que é fundamental (Respondente 7- Coreia do Sul).

Deste modo, verifica-se que a demanda por acompanhamento psicológico envolve vários aspectos, entre os quais o de intolerância. Neste sentido, a estudante R7 revela questões de intolerância em relação aos aspectos culturais e quanto ao idioma. Neste caso, por parte de professores que reclamavam da falta de pontualidade dos estudantes brasileiros e se negavam a falar em inglês, o que “foi chato”. A este respeito, ela relata que:

outros estudantes falaram [...] que alguns professores se negavam a falar inglês, houveram estudantes brasileiros que foram pra aula em coreano se matricularam [...] numa aula estava que estava em inglês e quando chagava lá os professores dizia eu não vou dar essa disciplina em inglês saia. Houve essa situação. Em relação à pontualidade brasileira [...] algumas coisas chatas que aconteceram na embaixada brasileira, tinha coreanos que trabalhavam lá, e eles [...] conversavam com a gente, quando eles marcavam a reunião marcavam uma horas antes, eles sabiam que a gente ia atrasar, eu acho isso um pouco chato em relação à nossa posição [...] não era um encontro qualquer era um encontro da embaixada, terem que fazer isso pra gente se adequar, a gente [...] ficava um pouco sem graça (Respondente 7- Coreia do Sul).

Ela destaca a dificuldade de pontualidade nas aulas da universidade, devido aos horários destas, sobre o que comenta:

horário de aula eu tive dificuldades, os coreanos não toleram atraso, e não toleram falta, três faltas reprovam, [...] então eu tava morrendo de sono. Eu tinha de subir a montanha. A universidade é em cima da montanha. Então eu subia [...] “rss” acharam de botar o prédio de engenharia aonde? no topo da montanha. Eu subia a montanha correndo pra chegar na aula chegava lá morrendo pra não faltar (Estudante R7- Coreia do Sul).

Dados estes aspectos negativos, verifica-se que este é o único caso de intolerância e xenofobia entre os respondentes. Observa-se que este relato difere dos demais porque essa estudante é a única a mencionar esse tipo de sofrimento, o qual está ligado à dimensão cultural. Isto reflete na perspectiva dos ganhos, pois, dessa forma, não ocorre a menção de ganho de autonomia, verificada pelos demais estudantes, sobre este aspecto que demonstra a alteridade entre culturas. Assim, conclui-se que onde não houve alteridade, não houve ganho de autonomia.

A mesma estudante apresentou outro relato preocupante que diz respeito a ações de outros estudantes brasileiros em perspectiva negativa, sobre o que diz:

com os brasileiros no início do intercâmbio não foi legal, porque eu fui pra lá com a ideia vou estudar, vou aprender, quando eu cheguei lá eu vi que muita tinha gente tava ali pra fazer outras coisas que não era estudar, e eu me senti muito mal, foi um choque pra mim, eu chorei muito, eu entrei em desespero, mãe eu quero voltar e eu estava do outro lado do mundo, o povo lá querendo pirar a gente, pelo amor de Deus vai com calma cada coisa de uma vez, teve experiências mais pesadas que eu acho que eu não vou compartilhar rss” censura (Respondente 7- Coreia do Sul).

No entanto, a mesma estudante R7 faz reconsiderações, a partir do convívio com estes brasileiros e diz:

mas depois de um tempo eu conheci essas pessoas que de início me chocaram eu percebi que não, eles estavam fazendo aquilo porque eles ganharam a liberdade que eles não tinham aqui, por isso eles estava lidando com essa liberdade de uma forma errada ou irresponsável. Eu percebi que essas pessoas eram [...]pessoas maravilhosas que gosto até hoje (Respondente R7- Coreia do Sul).

Com isto, verifica-se que a perspectiva negativa relativa a aspectos culturais envolve, de um lado, a intolerância e a xenofobia, por parte dos coreanos, e de outro, a falta de educação e irresponsabilidade, por parte dos brasileiros. Este comportamento reflete o escopo do processo seletivo do programa Ciências sem Fronteiras. Reflita-se ainda que o estudante R6 em similitude com a estudante R7 relata casos de irresponsabilidade entre os brasileiros no contexto norteamericano.

Observe-se ainda a fragilidade da estudante R7, em relação ao desenvolvimento das relações sociais no contexto da Coreia do Sul. Primeiro, ela tem um choque, e depois, passa a conviver e aceitar as pessoas, diante da solidão, e da percepção da importância do convívio e da amizade. Neste sentido, ressalte-se que os estudantes que tiveram um convívio e estabeleceram laços de amizade não apresentaram problemas psicológicos em suas similitudes, que foi o caso de R2; R4; R5; R8 e R9.

No que se refere ao estudante R3, no contexto da Escócia, a perspectiva negativa deste estudante situa-se na obrigatoriedade do idioma, sobre o que relata que “você não tem pra onde fugir você tem que falar aquela língua ali”. Há ênfase para a qualidade do ensino do (Nome da instituição) quando este estudante, em similitude com a estudante R7, diz não sentir dificuldades para o êxito acadêmico. Este estudante também reitera o apoio da ARINT (Assessoria de Relações Internacionais) do (Nome da instituição), inclusive o apoio financeiro, sem o qual não teria conseguido. Diante destes aspectos, ele diz que isto foi um ganho e ressalta:

valorizar o meu (Nome da instituição) aqui o meu estudo daqui porque quando cheguei lá eu posso dizer que [...]alguns problemas eu tive que passar por matérias que eu já tinha tido uma base aqui, quase que acho que cinquenta por cento da matéria elas são bem misturadas acaba juntando por exemplo as duas topografias que aqui eu tenho topografia um e dois, lá é uma só, é matemática três, lá eles acabaram juntando matemática três, que tive aqui, e pouco de cálculo diferencial. Então quando eu cheguei lá, eu vi uma coisa que eu já tinha uma base, mas, que eu ainda tava aprendendo algo novo, e eu não sentia assim que eu tive muita dificuldade, então isso foi graças assim, ao que eu tive aqui. [...] Então acho que isso acabou tipo me fazendo valorizar um pouco mais a questão, tipo de todas oportunidades que eu tive aqui, porque eu lembro que se não fosse ali o pessoal do Arench tando comigo, talvez que eu passei por alguns dificuldade pra poder ir, é os gastos e tal, talvez eu nem tivesse conseguido, então é, acho que isso acabou sendo um ganho (Respondente 3- Escócia).

Neste caso, o “não” emerge no contexto de valorização da qualidade do ensino e apoio institucional do (Nome da instituição).

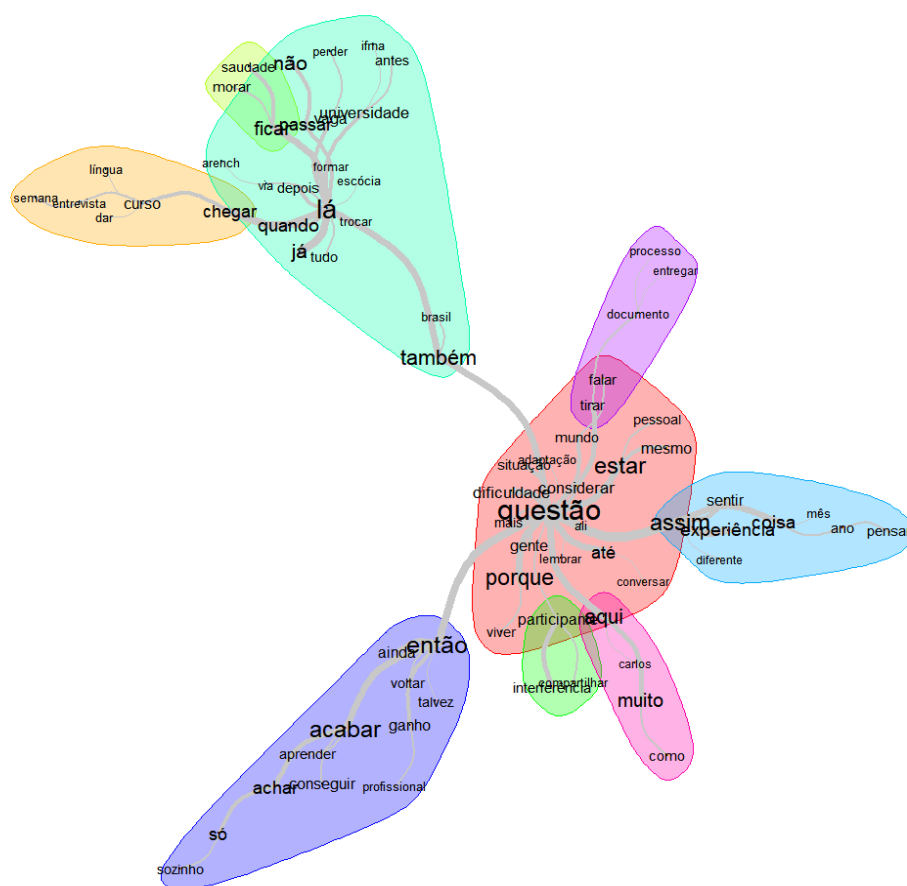
Por outro lado, a perspectiva negativa, em relação ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, situa a falha do apoio institucional do CNPq para a entrega de documentos institucionais que qualificavam o aluno dentro do prazo, sobre o que ele relata:

quase perdi a minha vaga na universidade que eu já tinha conseguido por questão da burocracia e do atraso do governo em alguns documentos que a gente precisava pra poder tirar o visto e poder continuar com o processo eu me vi numa situação que eu já tava trocando e-mails com a minha universidade de lá porque eu tinha que chegar num determinado prazo então eu tinha que apresentar o visto passaporte tudo antes daquele prazo pra eu poder começar o curso de línguas é só é o CNPq ainda não tinha entregado um documento que era essencial pra eu poder tirar o visto [...] o governo precisava me entregar questão das bolsas que eles iam mim bancar lá que eu tinha que provar lá o visto que eu tinha dinheiro pra poder ficar lá morando estudando e o CNPq ainda não tinha me enviado isso então é eu tive que esperar ficando trocando e-mail com a universidade até falei com Arench e o que aconteceu é que eu tinha que ter chegado lá pro curso de dez semanas eles me falaram que teria que passar por uma nova entrevista via Skype assim por causa pra poder consegui uma vaga no curso de seis semanas porque já que eu não conseguiria chegar lá pro curso de dez semanas eu tinha perdido e dependendo se eu não passasse nessa entrevista ou se eu também não conseguisse chega lá pro curso de seis semanas também perderia a minha a vaga pro curso inteiro então eu fiquei na questão de estresse (Respondente 3- Escócia).

Observe-se que quando este estudante relata sobre sua adaptação na Escócia, ele afirma a euforia de estar prestes a experienciar tudo e, em seguida, percebe o impacto que demanda acompanhamento psicológico, sobre o que relata:

a questão da adaptação, eu considero muito engraçada, eu me considero estranho, meu tipo de adaptação que eu tive lá porque o que todo mundo fala aqui que sente logo o baque de início e depois que passa a experiência lá fica com muita saudades. Eu já considero que o meu baque ele veio assim alguns meses depois, que eu cheguei lá com muita euforia em conhecer tudo e tal, o cotidiano era diferente, as experiências diferentes. os horários, rotinas, mas, chegou um momento que quando toda aquela experiência passou a ser rotina eu acabei assim, é me vendo [...] também em dificuldades psicológicas de adaptação. [...] Lembro que eu passei algumas crises de ansiedade a noite, você morando sozinho num quarto, houveram situações que só consegui dormir depois de eu chorar bastante ou então de ficar assim até de lembrar da experiência eu fico assim até nervoso tremendo (Respondente 3- Escócia)

Gráfico 46 - De similitude do estudante bolsista R3- contexto Escócia



Fonte: Adaptado –dados do grupo focal, a partir do Software Iramuteq

Acrescenta ainda que a saudade da vivência do intercâmbio demanda acompanhamento psicológico pós- experiência. Neste sentido, comenta que isto é:

uma questão que assim realmente deveria ser pautada essa questão de acompanhamento lá essas questões psicológicas porque é foi uma questão que hoje eu sinto assim que eu sinto saudade daquela experiência, mas, não tanto quanto como outras pessoas, porque talvez eu tive isso e ainda fica muito forte marcado é comigo então eu sinto uma saudade moderada eu sinto saudade de voltar mas não na situação e no contexto que eu tava inserido no programa (Respondente 3- Escócia).

Deste modo, o acompanhamento psicológico pós-intercâmbio, enfatizado pelo discente, reitera a perspectiva negativa desta similitude, o que demonstra que esta ênfase situa-se no eixo da saudade da experiência vivenciada. Neste sentido, o choque de realidades pelo estudante R3 tem certa similitude com as experiências das estudantes R2 e R5, no tocante ao enfrentamento da realidade brasileira, quando do retorno destes estudantes ao Brasil, situa-se em relação ao assédio e à violência urbana.

Outra questão que este estudante mensura é não se sentir à vontade para compartilhar esta experiência com pessoas que não viveram a mesma experiência do intercâmbio, sobre a que comenta:

essa experiência que a gente viveu não é uma coisa assim que pelo menos eu não sinto facilidade de compartilhar com outras pessoas que não viveram aquilo [...] nossa [...]você [...] fica preso porque fica com medo das pessoas te acharem um metido [...] acaba que você só consegue compartilhar aquilo quando você vê uma pessoa ah eu fui pra país tal também ela acaba vivendo aquilo que você viveu, então e acho que ela tem uma cabeça diferente pra te entender (Respondente 3- Escócia).

Este aluno reitera questões que causam certa preocupação e que, para solucioná-las, o acompanhamento psicológico pós-intercâmbio deve ser implementado:

só pra terminar essa acho questão é importante porque é assim que pelo menos pra mim eu considero que às vezes eu penso que essa experiência que eu tive foi coisa que eu vivi há muito tempo [...] ou então foi uma outra vida que eu tive, que viveu aquilo porque é uma coisa que eu voltei assim há poucos meses, mas, como foi uma coisa assim que eu não pude compartilhar penso que foi uma coisa muito distante de mim às vezes [...] um ano passou parece que foi uma coisa assim acabou e agora [...]“rss” (Respondente 3- Escocia).

A perspectiva negativa da estudante R4, no contexto da Espanha, situa-se em relação aos aspectos culturais, demonstrando similitude com a estudante R9, no contexto da Inglaterra. A estudante R4 diz que, em relação aos costumes diferentes, “algumas coisas, algumas situações que você achava desagradável, mas, que você via que era costume local, então você parava e pensava: “não tô no meu país, tô num país diferente”. Demonstra-se com isto que há reflexão sobre o respeito às diferenças culturais e sobre ser resiliente.

Em relação ao aprendizado, a estudante R4 diz ter “convivido” e acrescenta: “eu fiz um amigo, um dos melhores amigos, um alemão, então, imagina, alemão é extremamente pontual”. A este respeito, ela ressalta seu aprendizado sobre a maneira organizada, planejada e pontual dos alemães em relação ao povo do Brasil:

Eles eram tão organizados [...] de certa maneira eu tava acostumada com alguns hábitos aqui no Brasil, que você não tá acostumada numa escada rolante, você não fica parada direito e deixa o lado esquerdo livre, [...] lá tem isso, se você não respeita eles te chamam atenção.[...] Com o tempo isso incorpora na gente, já vai querendo trazer isso pro Brasil, então a gente percebeu a organização nas ruas, como eles caminhavam do lado direito é indo, no lado esquerdo voltando, [...] a gente percebia que era bom, e algo que a gente queria e quer trazer pra cá na verdade que ter essa maneira organizada comportamental digamos assim [...] eu sinto muita falta eu sinto muita falta disso [...] uma questão que pesava bastante era a pontualidade, brasileiro não tem a cultura de ser pontual [...] eu fiz um amigo, um dos melhores amigos, um alemão [...] extremamente pontual [...] se a gente não chegasse ele mandava mensagem cadê vocês [...] e tinha a questão toda até das viagens tinha que ser tudo planejado ah vamos pra cidade tal primeiro nesse monumento depois nesse outro e traçava toda uma rota se a gente fugisse da rota ele se chateava, não mas não tá no nosso plano a gente tem que seguir a rota então era isso ter a questão de pontualidade organização e planejamento então a gente entendeu como funcionava e a princípio hoje eu acho isso excelente [...] eu trouxe isso pra minha vida procuro ser pontual o máximo possível (Respondente 4- Espanha).

Em toda esta perspectiva, há ganho, dado que há valorização da cultura do outro, há aprendizado. Isto é reiterado pelos demais estudantes que demonstram a relação do convívio. Neste sentido, há similitude com os estudantes R2 e R5, também, no contexto da Espanha.

Outras questões relacionadas à dimensão acadêmica dizem respeito a não saber sobre o conteúdo, e a média a ser alcançada, sobre não ter aula nos dias de realização dos exames, e sobre a adaptação às muitas diferenças, sobre o que comenta:

era super diferente, então quando eu cheguei a primeira vez aquele impacto, aquela impressão, meu Deus o que é que tô fazendo aqui. [...] Mas, depois foi algo que eu fui me adaptando, foi muito difícil no começo porque era muito diferente, às vezes não dava tempo, aquela agonia, aquela pressão, como se fosse um vestibular, mas, depois eu fui me acostumando, me adaptando eu já tava mais preparada assim eu diria que essas foram as principais dificuldades do intercâmbio (Respondente 4- Espanha).

Quanto à estudante R5, no contexto da Espanha, sua perspectiva negativa inclui, de um lado, a perspectiva de utilização e não utilização de instrumentos do laboratório de Engenharia Mecânica no Brasil e na Espanha, como um indicativo de que há um “atraso” pedagógico da Espanha em relação ao Brasil. Por outro lado, a estudante R2 enfatiza a qualidade da universidade espanhola, numa perspectiva oposta sobre o mesmo contexto. A este respeito, R5 relata:

durante as aulas eu tive a oportunidade de visitar os laboratórios, eu via que eles desenvolviam muitas pesquisas boas, mas, [...] quando fui pra algumas aulas práticas [...] eu via que a galera tava lá no seu primeiro ano de curso, segundo ano na verdade, [...] terceiro ano já de curso na verdade, e eles não tinham ainda tido contato com aquela ferramenta [...] que tava ali nos laboratórios deles, e eu aqui no meu primeiro período, meu primeiro semestre, eu já ia e mexia ali nos tornos velhos que a gente tem aqui, mas, é o que gente tem e que ajuda muito na aula, eu ficava assim e eles viam [...] nossa que é isso, tal, como é que funciona, e eu no meu primeiro período de faculdade já tinha oportunidade de trabalhar, eu falava pra eles como assim vocês tem isso tudo nos laboratórios e vocês não usam. (Respondente 5-Espanha).

Deste modo, o “não” está relacionado à restrição de acesso à estrutura e tecnologias existentes. Neste sentido, há reiteração sobre a restrição na participação de projetos de pesquisa na Espanha, conforme o relato de experiência educacional desta mesma estudante, sobre o que comenta:

eles tinham projetos muitos bons, mas, que eu via que às vezes ficava muito limitado a professores, ou então a um grupo muito restrito de alunos, e que eu achei isso meio até pouco, sei lá, estranho né. Aqui quando a gente tem um professor, as pesquisas é pra todo mundo, os laboratórios, a gente tem uma facilidade muito grande [...] (Respondente 5- Espanha).

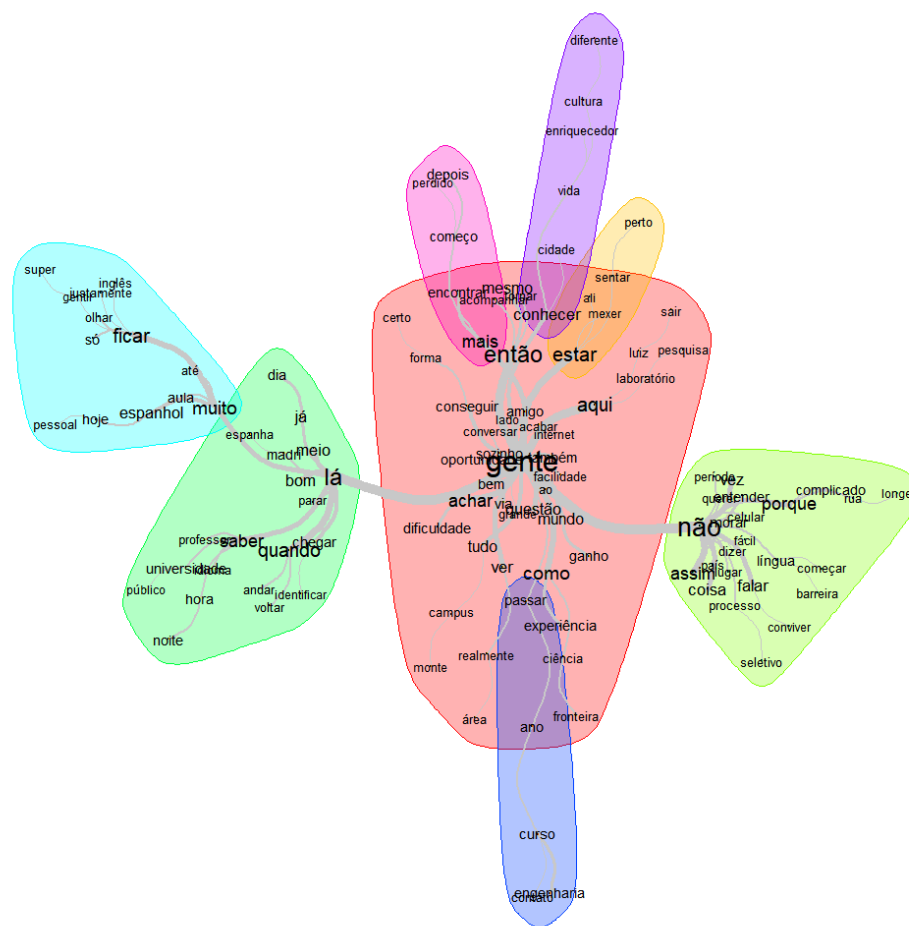
Além de ser uma medida restritiva, agrava e configura um certo “atraso” pedagógico vivenciado, quando a estudante compara seu acesso aos projetos de iniciação científica no Brasil, sobre o que comenta: “desde o primeiro período a gente tá [...] também nisso, fazer pesquisa e tudo mais” (Respondente 5- Espanha).

A perspectiva negativa é desdobrada a partir do entrelaçamento entre os aspectos culturais e acadêmicos. Neste sentido, a percepção da língua espanhola e o respeito pelas línguas estrangeiras, de uma forma geral, mudam seu status na perspectiva da estudante, conforme relata sua visão antes e hoje, sobre o que diz: “espanhol é muito fácil, parecido com o português, é uma língua muito fácil, e você chega lá, e não é isso. Então [...] hoje eu tenho muito respeito pela língua do espanhol, e por todas as outras línguas” (Respondente 5-Espanha).

O “não” envolve a expectativa de acolhimento entre pessoas estranhas que a aluna tinha antes, conforme o eixo temático do ganho cultural. A este respeito, a estudante diz: “não conhecia e do nada a pessoa já vira a minha irmã, assim como várias amigas que eu fiz” (Respondente 5- Espanha). Neste caso, há um ganho. A expectativa negativa inicial relacionada à cultura torna-se um ganho porque há alteridade. Isto é reiterado pelas similitudes dos demais discentes.

Outro aspecto que deve ser reiterado, ao observar-se o aspecto comportamental, é a importância do acompanhamento psicológico, conforme mensurado pelo estudante R6 no contexto norteamericano. Seu desempenho acadêmico e profissional é um caso ímpar entre os demais casos relatados, principalmente ao observar-se o impacto inicial com a cultura, e o posicionamento dos demais estudantes do grupo focal. No caso do estudante R6, ele consegue assumir o risco da autonomia.

Gráfico 48 - De similitude da estudante bolsista R5- contexto Espanha



Fonte: Adaptado –dados do grupo focal, a partir do Software Iramuteq

A perspectiva negativa desta estudante também está relacionada a não saber sobre sua vocação, percepção obtida em meio às possibilidades além Brasil. A este respeito, comenta:

[...] uma pessoa que imaginava fazer engenharia no começo não sabia nem o que era direito e que era uma coisa que nunca tinha passado na minha vida, assim na minha mente [...] eu sonhava em conhecer outros lugares, mas, parecia que eu não via aquilo ser possível, e o Ciências sem Fronteiras me trouxe isso, a experiência você não vai pro lugar você vai pro mundo você não sai de São Luiz pra Madri se sai de São Luiz pro mundo se vai com sua mochila ou com sua mala o monte de sonhos nas costas um monte de medo, seu medo, o do seus pais, o que você vai encontrar, [...] (R 5- Espanha).

Outros aspectos apresentados pela estudante R5 dizem respeito às dificuldades cotidianas, como a falta do domínio da língua, a barreira do fuso horário e a comunicação, sobretudo pela barreira do idioma em sala de aula, o que causou interferência no desempenho acadêmico de disciplinas ministradas por meio de uma metodologia de aprendizagem muito “puxada”, nos termos da estudante R5. A barreira do idioma trouxe frustração para esta estudante ainda em seu cotidiano, em similitude com os apontamentos da estudante R8 no mesmo tocante. Observe-se o relato da estudante R5 a este respeito:

os proprietários do apartamento onde eu ia ficar mais os meus amigos eles fizeram questão de buscar todos no aeroporto então isso foi um aspecto muito bom só que quando chegou lá a gente chegou com espanhol meio naquele meio tímido e eles falando com a gente conversando super amigável e a gente meio travado mas como eles eram bem dinâmicos a gente conseguiu se desenrolar [...] depois voltou de novo a barreira da língua quando eu tive que começar a ir pra universidade e eu tinha os professores que eram espanhóis e um professor que era francês e dava aula em espanhol então ficava muito complicado porque a dinâmica deles em sala de aula era muito corrida eram quatro quadros em sala de aula o professor enchia um depois puxava o outro teve disciplinas que eu tive dificuldade em acompanhar devido ao idioma é porque eles falavam muito rápido então as vezes por mais que se eles falassem devagar até entendia mas como eles falavam muito rápido [...] ficava complicado meu espanhol não era do jeito que é hoje que é um pouquinho melhor do que quando eu cheguei lá então era complicado e outra coisa que eu pude perceber não só na Espanha pelos lugares que eu passei o quão a língua pode se tornar uma barreira pra você se comunicar com as pessoas às vezes eu ficava frustrada porque as vezes as pessoas chegavam super gentis falando comigo perguntando alguma coisa eu simplesmente por não saber falar o idioma delas ficava travada eu não podia compartilhar [...] daquela mesma alegria (Respondente 5- Espanha).

Deste modo, como síntese de análise da perspectiva negativa entre os respondentes, observa-se a similitude entre eles, o que levou à saturação teórica e evidenciou uma perspectiva teórica, isto é, uma teoria substantiva, a partir da fala dos respondentes sobre as experiências vivenciadas. Neste sentido, a partir deste grupo focal, reitera-se o entrelaçamento teórico anunciado anteriormente, como unidade de análise conforme e entre os eixos temáticos, categorizados em cinco temas.

Quadro 48 - Eixos temáticos centrais na perspectiva do grupo focal

Eixos temáticos centrais				
Eixo 1 Cultural – detalhes do cotidiano, como lugar, solidão, risco psicológico, distancia da família e respeito às outras culturas	Eixo 4 Cultural – detalhamento de experiências culturalmente vivenciadas	Eixo 5 -Cultural - Questões culturais em relação à dinâmica acadêmica, com relação aos aspectos educacionais	Eixo 2- Experiência educacional acadêmica profissional nos países de contextos, estágios e estudos e oportunidades no Brasil	Eixo 3- Ganho percebido Reflexão de aspectos tangíveis e intangíveis

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Os respondentes demonstram similitudes, nas quais verifica-se que os estudantes R9, no contexto da Inglaterra, R1, no contexto da Irlanda, e R4, no contexto da Espanha, aproximam-se no que diz respeito à menção dos aspectos linguístico-culturais no cotidiano. Neste sentido, eles mensuram as dificuldades em suas dinâmicas cotidianas, com suas implicações em relação ao sotaque, e buscam entender a cultura local.

No que se refere aos estudantes R2, no contexto da Espanha, e R6, no contexto dos Estados Unidos, eles possuem similitude quanto aos aspectos acadêmicos, quando o estudante R6 mensura as dificuldades em relação à escrita científica e metodologias. Já a estudante R2 mensura a falta de acompanhamento pedagógico para a escolha das disciplinas, como a falta de comunicação entre as coordenações das universidades do Brasil e de destino. Nesta direção, a estudante R7, aproxima-se por meio do relato da falta de apoio institucional do Brasil.

Ressalte-se ainda que a estudante R7, no contexto da Coreia do Sul, também se aproxima da estudante R5, no contexto da Espanha, porque ambas retratam situações isoladas. A primeira sofreu xenofobia e intolerância quanto ao idioma. A segunda sofreu restrições em relação ao acesso ao grupo de pesquisa.

Sobre os estudantes R8, no contexto da Irlanda, e o estudante R3, no contexto da Escócia, estes também situam-se em similitude, ao pormenorizarem os aspectos culturais, mais especificamente, em relação à vida acadêmica, em que destacam diferenças dos conteúdos, entre outros aspectos, na dinâmica educacional vivenciada durante a mobilidade e a do Brasil.

Assim, a partir da visão dos eixos temáticos e da saturação teórica detalhados, temos como teoria central, segundo os pressupostos da *Grounded Theory*, a dinâmica cultural e acadêmica, em que os aspectos culturais representam o maior ganho perspectivado pelos discentes. Neste sentido, verifiquem-se os gráficos 26 e 27, em que a nota atribuída pelos discentes para a avaliação do CsF, no tocante à trajetória da vida pessoal, possui menor variância, situando-se entre 8 e 10.

Deste modo, a ênfase para o entrelaçamento cultural representa 60% do conteúdo analisado, 18,4% da experiência educacional e acadêmica, e 20,8 % do ganho percebido, num processo em que os discentes refletem sobre aspectos tangíveis e intangíveis da experiência vivenciada no intercâmbio.

A partir disto, emergem contribuições das similitudes entre os estudantes do grupo focal para o esgotamento da temática em análise. Verifica-se até que ponto os estudantes respondentes sustentam a perspectiva negativa em relação ao Brasil. São questões que, para serem solucionadas, dependem, principalmente, de uma modificação nos aspectos pedagógicos que definiram a política CsF. Tais questões são insuperáveis por serem intrínsecas à formulação política do CsF.

Por outro lado, os aspectos negativos aparentes relacionados à dimensão cultural, tais como hábitos alimentares, idiomas, costumes, foram superados pela alteridade e valorização da cultura do outro, como destacado anteriormente, o que revela aprendizado. Esta reiteração ocorre na mensuração dos ganhos, na sequência desta análise, cuja predominância é do ganho cultural em relação ao ganho acadêmico.

Assim, interpretam-se as similitudes e reiterações de todos os aspectos negativos da Política CsF, no âmbito de sua dimensão política, tal como esta constitui-se, a partir das faltas do programa, conforme a categorização que emerge da fala discente. A este respeito, os estudantes ressaltam e defendem que a política de internacionalização da educação superior deve ser inclusiva e irrestrita, com núcleos de apoio psicológico antes, durante e depois do intercâmbio e com orientação e suporte pedagógicos. Estes são aspectos técnicos da política que suportam a dimensão educacional socialmente globalizada.

Quadro 49 - Dimensão política do CsF na perspectiva da Socioavaliação

Dimensão	Categorias de análise				
Política	Inclusiva	Perspectiva política dos estudantes	Irrestrita	Núcleos de apoio psicológico	Orientação Pedagógica

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Neste sentido, pode-se teorizar que a perspectiva da Socioglobalização aponta para uma política educacional superior que promova uma oferta mais humanizada, fundamentada na inclusão de perfis de educandos, em que importe a perspectiva política dos estudantes, visto que estes reclamaram aspectos fundamentais para sua formação, tanto pelo acompanhamento psicológico, como pela orientação pedagógica.

Figura 16 - Perspectiva política da Socioglobalização para educação superior



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

A partir daqui, inicio a segunda fase da análise, em que ressalto a perspectiva dos ganhos obtidos pelos estudantes bolsistas segundo suas falas. Nela, passo a explorar as relações sociais dos respondentes neste

processo de internacionalização da educação superior. Para tanto, tomo a frequência das palavras (categorias) “EU, SER, VOCE, TER, IR, ESTAR” pelos alunos respondentes, e vou buscar em seus contextos indícios de transformação pessoal. Vejamos o detalhamento nas tabelas 16, 17 e 18, de frequência de palavras relacionadas aos estudantes e países de contexto.

Enfatizo ainda a análise das poucas palavras que se repetem pouco na sequência desta análise e busco contextualizar os casos isolados, na medida que o log de frequência de palavras anuncia esta variabilidade de texto, tal como observou-se o caso isolado de xenofobia e de restrições para o acesso aos projetos de pesquisa.

Tabela 16 - Frequência da perspectiva de transformação pessoal

Estudantes e países de contexto	Frequência da perspectiva de transformação pessoal por estudante bolsista					
	EU	SER	VOCE	TER	IR	ESTAR
1 IRLANDA	67	47	37	36	30	22
2 ESPANHA	108	80	13	73	58	15
3 ESCÓCIA	97	62	15	47	26	17
4 ESPANHA	38	61	29	41	35	10
5 ESPANHA	128	75	23	59	52	24
6 EUA	38	19	12	28	29	5
7 COREIA DO SUL	84	40	3	37	32	10
8 IRLANDA	33	87	30	35	47	20
9 INGLATERRA	132	76	12	31	56	13

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Observei ainda a frequência de categorias componentes dos eixos temáticos (ver tabela 17 abaixo) que revelaram aspectos deste processo, a partir da ênfase nas palavras “GENTE, FALAR, SABER, ENTENDER, SENTIR”:

Tabela 17 - Frequência de categorias componentes dos eixos temáticos

Estudantes e países de contexto	Frequência da perspectiva de transformação pessoal por estudante bolsista					
	GENTE	FALAR	SABER	ENTENDER	SENTIR	APRENDER
1 IRLANDA	17	17	17	17	4	0
2 ESPANHA	36	16	10	3	9	4
3 ESCÓCIA	7	6	2	0	8	4
4 ESPANHA	20	5	4	5	2	8
5 ESPANHA	59	16	13	6	2	0
6 EUA	0	5	6	3	0	0
7 COREIA DO SUL	22	9	0	0	7	7
8 IRLANDA	8	5	5	18	0	0
9 INGLATERRA	23	5	12	10	3	10

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

A partir da tabela 17, acima, busco interpretar os sentidos construídos das palavras GENTE, FALAR, SABER, ENTENDER e SENTIR em seus contextos de fala. Neste sentido, retomo esta ênfase na análise gráfica

(GRÁFICO 38) destacada na página 204 deste capítulo, em que as palavras em questão estão entrelaçadas entre os eixos aproximais, e onde “sentir” situa-se ao centro.

Feito isto, observei também a frequência de outras categorias componentes dos eixos temáticos (ver Tabela 18 abaixo) que revelaram outros aspectos deste processo, a partir da ênfase nas palavras “GANHO, PESSOA, CULTURA, PERCEBER, VALORIZAR, CONVIVER”.

Tabela 18 - Frequência de outras categorias componentes dos eixos temáticos

Estudantes e países de contexto	Frequência da perspectiva de transformação pessoal por estudante bolsista					
	GANHO	PESSOA	CULTURA	PERCEBER	VALORIZAR	CONVIVER
1 IRLANDA	3	5	0	0	0	0
2 ESPANHA	9	10	0	0	0	2
3 ESCÓCIA	6	8	0	0	2	0
4 ESPANHA	2	8	3	2	0	0
5 ESPANHA	6	22	4	0	0	3
6 EUA	3	8	0	0	0	0
7 COREIA DO SUL	3		6	3	2	0
8 IRLANDA	0	9	0	0	0	0
9 INGLATERRA	0	6	8	4	1	0

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

A partir deste ponto, busco interpretar a perspectiva dos ganhos, por meio dos vários aspectos, quais sejam, os do ganho acadêmico e cultural e/ou pessoal/profissional, segundo a avaliação dos estudantes. Este detalhamento contribui para a saturação teórica do conteúdo relacionado à dimensão cultural, entre o cotidiano e a vivência acadêmica.

Com base nas tabelas 16, 17 e 18, de frequência, acima, reflito sobre “o quê” e “como” a cultura é abordada. A este respeito, verifico que a questão cultural é enfatizada como maior ganho. Esta frequência enfática, em relação às outras categorizações, diz respeito a como estes alunos se situam na experiência de internacionalizar-se. Quanto ao “eu” e o “você”, ora eles dimensionam parâmetros da educação superior brasileira (como), ora dimensionam os parâmetros da internacionalização (como um atendimento à clientela), devido à falta de orientação pedagógica já ressaltada.

Observo ainda uma escassa preocupação com determinadas causas humanitárias, o que emergiu como uma falta do CsF, uma vez que o Plano Nacional de Educação brasileiro recomenda o tratamento dessas questões de forma transversal (PNE, 2014). Neste sentido, apenas quando provocados, os respondentes abordaram o tema, o que caracteriza uma postura apenas reativa neste tocante.

Na verdade, o tema da busca do alcance dos objetivos do milênio para o coletivo brasileiro ficou restrito às soluções de tecnologias sustentáveis, para implementação de ações por organizações empresariais e o agravante é que só emergiu após provocações. A partir disto, observa-se uma falta de perspectiva política dos respondentes e uma falha política do CsF, uma vez que não há menção de intenções de beneficiar-se a coletividade brasileira e sequer foi possível vislumbrar tal expectativa pelos estudantes, de uma forma geral,

exceto quando estudantes de outras nacionalidades provocam, o que suscita uma reflexão sobre a oportunidade da política.

Até este ponto, a síntese teórica substantiva indica que a expectativa de atuação profissional e acadêmica, bem como a experiência pessoal, pensadas para a política CsF não contemplam o desenvolvimento de valores sociais nos partícipes nem para o benefício da coletividade brasileira.

Observem-se os ganhos depreendidos da fala dos respondentes, em que o uso das palavras (verbos) “IR e “TER” ressaltam a “oportunidade” do intercâmbio, a superação de qualquer situação que envolva o idioma, o respeito a outras culturas, a autonomia e a independência alcançadas.

Outros aspectos relacionados ao “TER” apontam para um ganho por satisfação em relação à qualidade da universidade anfitriã. Por qualidade, neste contexto, entenda-se a infraestrutura ofertada nos países anfitriões e a abundância de recursos disponíveis para sua implementação, ambos como elementos fundamentais para o desenvolvimento e êxito das IES, da ciência e dos países. A partir disto, emerge a necessidade de investimentos na infraestrutura de laboratórios nas IES brasileiras, a fim de que possamos aumentar a qualidade da pesquisa e, conseqüentemente, seu desempenho em níveis endógeno e internacional e, assim, atrair talentos visitantes, bem como colocar o Brasil num patamar de igualdade, para competir com as grandes potências mundiais.

Ainda sobre o “TER”, emergem aspectos comparativos entre Brasil e Escócia, no tocante ao tema das disciplinas cursadas, em que o respondente R3 relata o ganho, ao comparar o “ter” no Brasil e o “ter” no contexto da Escócia. A partir disto, ele valoriza a educação brasileira, ao atribuir o bom desempenho alcançado na universidade anfitriã à educação recebida na universidade de origem, no Brasil. A este respeito, comenta:

eu acredito também como um ganho que eu tive aprender valorizar o meu (Nome da instituição) aqui o meu estudo daqui porque quando cheguei lá eu posso dizer que [...] alguns problemas eu tive que passar por matérias que eu já tinha tido uma base aqui quase que acho que cinquenta por cento da matéria elas são bem misturadas acaba juntando por exemplo as duas topografias que aqui eu tenho topografia um e dois lá é uma só é matemática três lá eles acabaram juntando matemática três que tive aqui e pouco de cálculo diferencial então quando eu cheguei lá eu vi uma coisa que eu já tinha uma base mas que eu ainda tava aprendendo algo novo e eu não sentia assim que eu tive muita dificuldade então isso foi graças assim ao que eu tive aqui é então acho que isso acabou tipo me fazendo valorizar um pouco mais a questão tipo de todas oportunidades que eu tive (Respondente 3- Escócia).

Destaque-se a ênfase do “SENTIR”, em que o respondente R3, no contexto da Escócia, ressalta o parâmetro que ele busca no Brasil, indica que este estudante não está alheio ao processo de internacionalização nem à qualidade que este processo requer.

No tocante aos ganhos pessoais e acadêmicos, enfatiza-se a satisfação com a aquisição cultural decorrente da imersão no país anfitrião e as experiências multiculturais ali vividas.

Mais especificamente, em relação aos ganhos pessoais, destaca-se o contacto autoformativo com uma nova cultura, em que observa-se o entrelaçamento entre o aprender a conhecer, aprender a respeitar as

diferenças culturais, aprender a ser forte, porque “TEM” costumes e diferenças envolvidos no processo. A este respeito, diz:

a oportunidade de aprender a conhecer e a aprender a respeitar a cultura as diferenças porque isso tem demais qualquer país qualquer localidade às vezes até dentro do mesmo de um país que você ia tinha um costume diferente uma cultura uma maneira de se expressar então você aprendia conhecer e a respeitar aquilo e também a questão de flexibilidade e resiliência [...] aprendi a ser mais digamos que forte tentar superar algumas coisas, algumas situações que **você** achava desagradável mais que **você** via que era local era costume, então você parava e pensava não, é não tô no meu país tô num país diferente vou aprender vou ter mais calma mais cautela com isso mais cuidado (Respondente 4-Espanha).

Ainda em relação à estudante R4, no contexto da Espanha, observe-se a menção do “VOCÊ”, como forma de incluir-se dentro do processo.

No que se refere à estudante R9, no contexto da Inglaterra, ela “SENTE” a intensidade de viver esta experiência intercultural, conforme aprende grego, aprende japonês, apesar de estar na Inglaterra. A este respeito, comenta:

Eu [...]cheguei a chorar em Berlim[...] me apaixonei por ferrovias[...] aprendi um pouco grego[...] aprendi um pouco japonês um pouco de russo[...] resumindo no intercâmbio eu sou uma pessoa totalmente diferente de dois anos atrás em um ano eu senti como se tivesse vivido cinco anos é muito muito intenso e me virou do avesso eu assim eu acho que eu mudei pra melhor (Respondente 9 -Inglaterra).

Deste modo, em relação ao crescimento pessoal desta estudante, observa-se a independência e este crescimento que reflete pensar esta interculturalidade, entre e nos contextos, conforme estes aspectos são reiterados e situam estes estudantes no processo.

Neste sentido, observe-se o bloco a seguir, em que o estudante R3, no contexto da Escócia, situa-se no processo da experiência cultural, quando diz: “você está sozinho” e se enxerga longe de casa e enxerga outras pessoa na condição da solidão. A partir disto, observa-se um movimento de “Independência, Crescimento Pessoal e Solidariedade”.

Neste contexto, observam-se as relações humanas e de alteridade (interculturais) que ressaltam a dinâmica da solidariedade, de ajuda mútua. Observe-se, na fala do R3, abaixo, que para este estudante, isto foi um “ganho pessoal”, uma “questão de independência”. A este respeito, reflete:

você tá sozinho, se vê sozinho longe da sua família longe da sua casa [...] do outro lado do oceano eu acho que [...] só me considero que eu tava totalmente sozinho porque eu tinha outras pessoas que também estavam sozinhas do meu lado [...] estudantes [...] dos outros lugares e tavam vivendo a mesma experiência então ali a gente acabou ajuntando e se ajudando todo mundo (Respondente 3- Escócia).

A partir disto, ao mesmo tempo em que os estudantes bolsistas aprendiam e exercitavam outros idiomas, experimentavam laboratórios modernos, outros valores e atitudes que compõem a experiência do intercâmbio. Assim, crescimento pessoal e independência co-ocorrem, haja vista que este crescimento é forjado, a partir dos aspectos e das relações apontadas. Neste sentido, observem-se as similitudes entre R3 e a

estudante R7, em que, ao mesmo tempo que R7 “tem” este crescimento, “tem” amizade, ela aprende a cuidar do próximo, aprende sobre o ser humano e aprende sobre si mesma, sobre o que ela comenta:

eu tive um crescimento pessoal em me tornar mais independente mais responsável por mim mesma eu aprendi também a cuidar do próximo porque principalmente na Coreia os brasileiros eles se juntaram muito a gente no ambiente completamente diferente a cultura se quer ocidental então era muito diferente muito diferente a gente se unia mais então teve caso de gente precisando de dinheiro a gente fazia uma vaquinha gente que ficou doente a gente levava no hospital a minha roommate era brasileira e muitas vezes eu tive que cuidar dela e ela cuidou de mim então eu digo que a gente teve que meio desenvolver uma amizade quase de irmandade com essas pessoas. [...] eu aprendi muito sobre o ser humano, aprendi muito sobre mim mesma, e eu acredito que a melhor experiência do mundo é você ter oportunidade de fazer intercâmbio (Respondente 7- Coreia do Sul).

Reflitamos, agora, sobre o “a gente”, em que a estudante R7 inclui a si mesma neste processo de superação das dificuldades. Isto representa uma união entre os brasileiros no exterior, para superar a solidão e dificuldades com base nos laços de amizade e cuidado mútuo desenvolvidos entre os estudantes.

A este respeito, refletamos ainda sobre o termo “gente”, na perspectiva dos ganhos pela estudante R5, no contexto da Espanha, no tocante à empatia e ao acolhimento entre pessoas estranhas, conforme o eixo temático do ganho cultural. Neste sentido, a estudante ressalta o “conviver”, como algo que parece trazer-lhe felicidade. Na mesma direção, ressalte-se que esta mesma estudante, bem como a estudante R2, ambas no mesmo contexto da Espanha, são as únicas que mensuram o convívio. Isto reflete no aspecto do risco psicológico, o que pode ser notado, dado que esta perspectiva não é relatada por estas estudantes nem pelas estudantes R4, no mesmo contexto da Espanha, e a estudante R9, no contexto da Inglaterra. Note-se que, na perspectiva do convívio, a estudante R5 enfatiza: “gente” não só do Brasil, mas de todo o mundo, em sua fala a seguir:

um dos maiores ganhos que eu tive no intercambio Ciência sem Fronteiras, na parte pessoal, foi que eu pude conviver com gente do Brasil todo a gente fala em conhecer gente do mundo todo mas eu acho também a gente tem muita oportunidade conhecer gente de todos os estados do país assim a gente desde do Norte ao Sul conheci gente de Manaus conheci gente do Rio Grande do Sul eu conheci gente da minha própria cidade “rss” que eu não conhecia e a gente se conheceu lá do outro lado do mundo, então uma experiência pessoal enriquecedora demais. Morei com duas pessoas daqui da cidade e uma pessoa de Recife que caiu de paraquedas na minha vida, [...] e que hoje em dia eu tenho uma experiência apesar da distância a gente se trata a gente morou um ano junto a nossa convivência era de irmã basicamente [...]. A rede de contato aumentou enormemente (Respondente 5- Espanha).

Neste sentido, o “TER” “era o cotidiano que você tinha [...] baseado em uma outra realidade” (Respondente 4-Espanha). Ainda, pelo fato de esta estudante “ter” de solucionar as demandas de seu cotidiano em outro idioma. Além disso, ser reponsável por si mesma, por não “ter” os pais por perto, sobre o que comenta:

me tornar mais independente e responsável tomei mais autonomia da minha vida, as minhas questões eu que resolvia, meus próprios problemas, a princípio não era fácil, você tá em outro país ter que resolver tudo em outro idioma, ir ao médico, comprar remédio, tudo aquilo [...] e você tinha que tomar conta de si mesmo, não tinha

mãe, não tinha pai, [...] então você tinha que aprender aquilo, tinha que se virar de qualquer jeito (Respondente 4-Espanha).

Deste modo, os enfrentamentos do cotidiano da estudante R4, no contexto da Espanha, elevam a expectativa de valorização da cultura brasileira: “eu também [...] acabei dando mais valor ao Brasil, em relação a várias coisas, a cultura, [...] eu vi muitos pontos positivos em relação a cultura, ao jeito brasileiro de ser, [...] mais caloroso mais acolhedor” (Respondente R4 - Espanha).

Neste sentido, a estudante R7, no contexto da Coreia do Sul, em similitude com a R9, afirma: “[...] eu valorizei mais a minha própria cultura, o meu próprio idioma (R7). Ressalte-se que a superação das dificuldades relacionadas à cultura envolveu a união entre brasileiros neste contexto, como mencionado anteriormente por esta mesma estudante (R7).

Deste modo, os ganhos envolvem o crescimento pessoal pela visão de mundo, História e oportunidade, sobre o que R5 comenta:

foi um impacto eu via isso em filme eu tô vendo na vida real vamos dizer assim é mais ou menos isso eu via como a Adriana falou eu via aqueles quadros na aula de artes e história, em fim, tô tendo oportunidade de tá vendo em cores. Então o primeiro ganho foi esse em vê que realmente o mundo é muito além do que aquilo que a gente vive aqui, que essa ilha aqui que a gente mora, tem muita coisa além, [...] então o primeiro ganho foi justamente essa ampliação de horizonte, [...] essa visão de mundo que se tornou grandiosa [...] (Respondente 5-Espanha).

Neste sentido, o estudante R6, no contexto dos Estados Unidos, diz: “os ganhos foram inúmeros” e ressalta a experiência pessoal, ao dizer que conhecer “mais outras culturas, comidas, pessoas, novas tecnologias, e acredito que isso [...] abriu a minha mente, [...] também me motivou e me motiva ainda a tentar novas experiências” (Respondente 6- Estados Unidos).

Sobre o aspecto do ganho em dimensão mais pessoal, conforme a perspectiva cultural (interculturalidade), a estudante R8, no contexto da Irlanda, diz: “[...] na experiência pessoal foi muito muito engrandecedor, foi assim você se vê sozinho, tendo que pegar um ônibus, é pedir uma informação [...] tendo que colocar em prática o inglês que você tinha em sala de aula, falava uma pouco com os colegas de lado” (Respondente 8- Irlanda).

Pelos aspectos mensurados pelos alunos, interpretam-se as categorizações do ganho com maior propensão ao ganho cultural, em relação ao ganho acadêmico, em que resiliência, valorização e autonomia dependiam das atitudes dos próprios alunos. Deste modo, verifica-se que a dimensão cultural é composta a partir destes aspectos, como síntese da narrativa vivenciada pelos estudantes bolsistas.

Quadro 50 - Dimensão Cultural do CsF na perspectiva da Socioavaliação

Dimensão	Categorias de análise			
Cultural	Interculturalidade	Alteridade	Resiliência	Solidariedade

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Refleta-se ainda sobre a perspectiva dos maiores ganhos pelos estudantes R1, R2, R6 e R8, que apesar de ressaltarem mais a perspectiva acadêmica, registram que houve ganhos tanto culturais quanto profissionais e acadêmicos, cujos destaques vemos a seguir.

No que se refere à estudante R1, no contexto da Irlanda, o ganho foi profissional e educacional, e cultural, conforme ela afirma “ter” o contato com a sua área de estudos por este intermédio, sobre o que comenta:

os ganhos obtidos com Ciência sem Fronteiras é eu posso dizer que profissionalmente [...] foi excelente, questão de você ter o contato direto, aqui a gente tem também contato direto com mestres e doutores, mas, você ter contato direto com essas pessoas em sala de aula falando uma língua estrangeira, uma língua que você até então você achava que dominava, mas, você em situações que você tem eu não sei nada entendeu, e você aprender isso, tendo esse contato é nomenclaturas da área, você saber como se chama uma viga ou um pilar coisas [...] da área, termos técnicos da área, você conhecer em inglês [...] é extremamente importante.[...] pra mim foi de maior ganho, [...] foi a oportunidade de ter contato direto com programas computacionais, que pra eles são dados como cadeira obrigatória, e que aqui no Brasil você tem que ir atrás num curso para fazer [...] (Respondente 1- Irlanda).

O ganho da perspectiva profissional também é ressaltado como “maior ganho”, na perspectiva do discente R6, que gerenciou pessoas e sente-se apto para atuar “em diferentes lugares: conforme ele destaca “ter” autonomia a partir da mensuração do “ter” no Brasil, e o “ter” no contexto dos Estados Unidos, o que demonstra a perspectiva do *Global Citizen*:

[...] profissionalmente acho que o maior ganho que eu tive foi durante o final do intercambio que eu tive oportunidade de trabalhar na área da engenharia, e a priori eu imaginava que eu [...] servir [...] tcomo estagiário, mas, eu tive um emprego que atuei como engenheiro. Eu tive toda autonomia pra gerenciar pessoas, pra gerenciar todas as ações [...] no local que tava trabalhando. Isso pra mim foi uma experiência muito grande, eu não tinha vivido no Brasil ainda, eu acredito que depois dessa experiência eu posso lidar com pessoas de diferentes lugares sem problemas de língua, e acredito que esses foram [...] os meus maiores ganhos (Respondente 6 – Estados Unidos).

Neste sentido, a estudante R2, no contexto da Espanha, afirma que “os ganhos com o Ciências sem Fronteiras [...] não tem como quantificar”. Para esta estudante, o ganho é acadêmico e profissional.

Sobre os ganhos da estudante R8, que realizou intercâmbio na Irlanda, ela comenta: “foi uma oportunidade de morar um ano fora com bolsa, com tudo pago, então [...] vamos ver se dá certo. Então, foi muito isso [...] e acabou que deu certo” (Respondente 8- Irlanda).

A partir disto, a estudante R8 afirma o ganho pessoal, por meio do aperfeiçoamento e conseguinte ganho da fluência num idioma estrangeiro, o que enxerga como vital para resolver sua vida em seu cotidiano,

em outro país. Sobre isto, comenta: “pra mim foi muito de repente entendeu, [...] na experiência pessoal foi muito muito engrandecedor (Respondente 8- Irlanda).

A partir deste ponto, o presente estudo faz uma transição entre minhas interpretações e as análises, num movimento de teorização a partir dos dados, com base na *Grounded Theory*. Assim, retomo a postura epistemológica interpretativista assumida no percurso metodológico desta tese para tratar da construção social vivenciada, com vistas à emancipação dos sujeitos educandos e destaco a indagação provocativa de Guba e Lincoln (1994) citada em Fernandes (2011, p.6) que defende que, para a sustentação de critérios avaliativos propostos e o alcance de seus resultados, deve-se refletir “Como é que aquele que quer conhecer procede para conhecer aquilo que pensa que pode ser conhecido? ”.

Com base nisto, verifica-se que o que foi dito pelos estudantes e como foi dito, observados temas e contextos, corrobora a validação de cada dimensão e categoria de análise da Socioavaliação, seja esta o modelo de avaliação de cunho social usado para avaliação do CsF nesta tese e que é proposto aqui como ferramenta para avaliar políticas educativas, como um dos produtos deste estudo.

Neste sentido, de acordo com os aspectos mensurados, estes estudantes atribuem sentido educacional, cultural, pessoal e profissional que decorrem da vivência do intercâmbio, e que, em certos aspectos, principalmente os relacionados à infraestrutura educacional como um todo, são comparados ao Brasil.

Dada a proximidade entre os estudantes respondentes, foi possível explorar as similaridades e diferenças a respeito da experiência educacional ofertada no contexto dos países anfitriões, a partir do que buscou-se interpretar os significados atribuídos por estes estudantes.

Ressalto que a educação perspectivada por meio da multidimensionalidade das categorias do programa CsF (2011) limita-se a qualidade, empreendedorismo, inovação e competitividade. Por outro lado, a experiência educacional dos partícipes do CsF enfatiza aspectos das humanidades, os quais, segundo os próprios dicentes, foram desprezados pela política.

A partir disto, depreende-se que a dialógica entre as categorias perspectivadas pelo CsF e as categorias propostas pela Socioglobalização/Socioavaliação para a educação, como dimensão da ação social educativa, traz à luz um lugar de relações vivenciadas e relatadas pelos estudantes, de onde é possível vislumbrar-se em que medida a aprendizagem e a inovação pretendidas foram alcançadas.

Reitere-se que a Socioglobalização, como perspectiva aqui adotada, submete esse nível de educação, qual seja a educação superior, ao processo educacional global e busca situar, compreender, e enfatizar seus aspectos comportamentais, sociais e de competitividade, dentro da experiência vivenciada pelos alunos.

Com base nisto, o modelo de Socioavaliação, usado como instrumento de avaliação, busca evidenciar a educação em seus múltiplos aspectos, por meio de sua multidimensionalidade, seja geográfica, cultural, linguística, educacional, política, econômica, tecnológica e de qualidade, as quais constituem as categorias que este estudo propõe e recomenda como reflexão para formuladores e avaliadores de políticas educacionais, como o CsF, o que não ocorreu para este programa.

Isto ressalta que a dimensão cultural foi a de maior impacto nos estudantes partícipes, haja vista que a fala discente foi permeada por um viés humanístico, ainda que desprovida de tal pretensão, sobretudo porque os discentes participantes do grupo focal ressaltaram aspectos de solidariedade, cultura e alteridade.

Acrescente-se a isto a autonomia alcançada, mencionada pelos discentes, a qual decorre da alteridade. Disto, observa-se que esta autonomia não foi alcançada onde houve risco psicológico, como sofrimento, xenofobia, intolerância e solidão.

Como síntese teórica, a perspectiva da Socioglobalização para a educação superior enseja e motiva a emancipação dos sujeitos educandos, haja vista a diversidade e complexidade de aspectos da interculturalidade que o intercâmbio proporciona e proporcionou neste estudo.

Figura 17 - Perspectiva humanística do processo de Socioglobalização para a educação superior



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Feitas as devidas análises, verifica-se que o processo que o Programa CsF objetivou formatar foi de sobreposição competitiva com base na lógica das aplicações no âmbito das organizações no Brasil. Contudo, pela lente da Socioavaliação, a experiência educacional vivenciada apontou para uma complementação da razão instrumental, situada em uma perspectiva exclusivamente empreendedora, inovadora e competitiva, em que solidariedade e inovação figuram em consonância, o que constitui uma teoria substantiva.

Neste sentido, a crítica vai para a dimensão política formalizada pelo CsF, dada sua constituição, a partir do entrelaçamento das dimensões econômica, geográfica e qualitativa, com transferência de recursos financeiros, sob o argumento da qualidade ofertada pelas universidades de países desenvolvidos.

A fim de realizar a análise dessa dimensão política, a qual, da perspectiva discente, é crítica e social, na medida que objetiva o suporte educacional, a Socioavaliação da educação experienciada apontou avanços e retrocessos educacionais que, se levados em conta, podem trazer contributos para a educação superior brasileira e para políticas públicas a ela relacionadas.

A partir dessas considerações, e diante do escopo da política CsF, foi possível verificar-se que o formato proposto pelo Programa teve como base pressupostos da agenda global.

Na direção oposta, a fala discente voltou-se para os eixos cultural e educacional, como fatos da educação constituída no intercâmbio, o que corrobora as ideias de Mancebo, discutidas no capítulo I, sobre a demanda por uma educação voltada para o desenvolvimento humano, “que se constitui a partir de um processo [...] de ampliação” deste desenvolvimento (Mancebo, 2009).

Na mesma direção, o IFRN (2012, p.2) ressalta “a educação na condição de terreno da práxis formativa, da transmissão cultural e das instituições educativas”. Acrescenta que “vem reexaminando-se e

requalificando-se. Fixa novas fronteiras, elaborando novos procedimentos e tornando-se cada vez mais central nos processos socioeconômicos, políticos e culturais”.

Isto constitui um modo de internacionalização calcado numa pedagogia que corrobora a educação como um processo de desenvolvimento humano, para o “exercício de uma identidade crítica e emancipada, calcada nas ideias de liberdade e autonomia” (IFRN, 2012, p.2).

Acrescente-se ainda que a proposição educacional dos Institutos Federais brasileiros, por meio de seu Projeto Político Pedagógico, exalta um processo educativo emancipatório, cujo “pensamento e a prática pedagógicos devem superar, como ressalta Freire (2006), processos pedagógicos reprodutores, alienantes e bancários, capazes de impedirem as possibilidades da formação numa perspectiva emancipatória e transformadora” (IFRN, 2012, p.49).

Com relação aos fundamentos da educação e da formação humana, observem-se aspectos pedagógicos subjacentes a programas de mobilidade internacional estudantil, como ERASMUS, PAME e MARCA, apresentados e discutidos no capítulo II, os quais, para além da inovação por meio do desenvolvimento econômico e tecnológico, objetivam “reforçar a ligação da educação com o mercado de trabalho; reforçar a dimensão internacional da educação e da formação”. Cujo enfoque educacional é “a educação e a formação a todos os níveis, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (ERASMUS, 2016).

Nesta direção, observe-se a perspectiva do PAME, em que a práxis formativa defende o “ensino superior como um bem público que promova políticas educacionais no subcontinente, buscando o benefício da sociedade como um todo” (PAME, 2016). Com isto, reforça-se que a formação universitária “deve ser ativa e criativa, visando despertar o espírito de iniciativa, análise crítica e autonomia intelectual. Isto impedirá o uso do homem como um instrumento por qualquer forma de opressão. A exaltação da dignidade do trabalho deve ser uma parte substancial do processo educacional” (PAME, 2016).

Já o programa de mobilidade MARCA recomenda que a internacionalização da educação busque “uma maior participação dos estudantes nas questões sociais e, conseqüentemente, potencializem as possibilidades de desenvolvimento integral das nações” (MARCA, 2016). Com isto, o enfoque educacional revela uma formação autônoma, por meio da qual este programa objetiva “enriquecer a educação de jovens, oferecendo-lhes a oportunidade de conhecer diferentes culturas e desenvolver valores como solidariedade, tolerância e respeito pela diferença” (MARCA, 2016).

Ressalte-se que os programas de mobilidade internacional acima elencados propõem uma educação multicultural e demandam que sejam incluídos objetivos sociais, para além do propósito exclusivo da inovação, o que tem sido institucionalizado na educação superior brasileira.

Neste sentido, Almeida Filho (2016, p.13) ressalta o processo de internacionalização como parte dos “dilemas políticos e institucionais”, que poderão “nos ajudar na busca de uma melhor compreensão crítica do papel social-histórico da universidade contemporânea”. Uma síntese dessa institucionalização está no quadro 23, no capítulo IV, o qual problematiza a avaliação alternativa de políticas públicas educacionais e consiste em

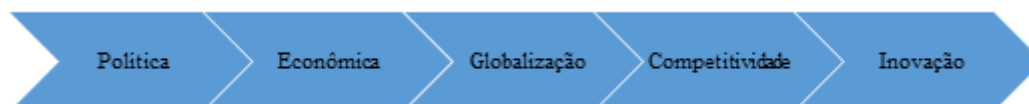
observar a prerrogativa do escopo educacional em si, haja vista que ele observa os escopos de avaliação de políticas públicas educacionais.

Nesta direção, a perspectiva alternativa de avaliação, produto desta tese, reflete uma perspectiva mais emancipatória, uma vez que busca aproximar-se do fato em si, tal como ocorreu a internacionalização da educação superior brasileira, de uma perspectiva crítica, que visa tão somente discutir o produto educacional por meio da política CsF.

Diante desta perspectiva, a fala discente, problematizada pelo modelo, contribuiu para situar este produto educacional, a partir das expectativas e vivências dos discentes nos países onde realizaram o intercâmbio, traduzir e impactar o momento da globalização da educação superior brasileira de um modo prático, por meio da política CsF.

Neste sentido, a síntese de avaliação a seguir busca refletir sobre a política CsF pelo resultado desta mesma política, por meio da relação de interdependência das dimensões que compõem o escopo da avaliação alternativa da perspectiva política do CsF pelo CsF:

Figura 18 - Perspectiva política do CsF pelo CsF



Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa

Para esta síntese, numa postura interpretativista, assumi que a categorização da dimensão política que emergiu da expectativa do grupo focal, na prática, foi o contraponto educacional que faltou na dimensão política do Programa CsF. Assim, duas perspectivas emergiram: de um lado, pela proposta do CsF; do outro, pela perspectiva discente.

Disto, apreende-se que enquanto o escopo da perspectiva política do CsF abrangeu as dimensões política, econômica, global, competitiva e de inovação, no âmbito das relações entre os países, em contrapartida, a realização política, na perspectiva do grupo focal investigado, objetivamente problematizada em dimensão social, revelou quais são os aspectos basilares para uma política emancipatória.

Nesta discussão, da qual é possível abstrair-se um apelo à inclusão pelo grupo focal, percebe-se um reflexo da política educacional dos Institutos Federais brasileiros, instituição de origem dos discentes partícipes do estudo, bem como do autor deste estudo, haja vista que, ali, os projetos de pesquisa e o acesso aos laboratórios incluem todos os discentes. Deste modo, tanto a restrição à participação em projetos de pesquisa como a falta de núcleos de apoio psicológico e de orientação pedagógica foram lacunas percebidas por esses alunos.

Acrescente-se que as diferentes perspectivas políticas impactam, de um lado, na educação em si, devido à falta do CsF, e do outro, no que diz respeito ao produto competitivo esperado por essa política. Neste

sentido, destaque-se que a dimensão tecnológica emergiu da perspectiva dos discentes, ao levantarem tópicos como aproveitamento de disciplinas, acesso a laboratórios de ponta, aplicações, e metodologias, todos necessários para alcançar-se a perspectiva de inovação pretendida pela política, de acordo com a perspectiva elementar de constituição da dimensão tecnológica discutida no subcapítulo IV, de avaliação, no quadro 29.

Isto refletiu a interferência da dimensão política do CsF na dimensão tecnológica como produto desta dimensão política. Como consequência disto, a dimensão política que delimita a dimensão educacional, a partir da experiência educacional, fundamentada nas dimensões empreendedora, competitiva, inovadora e de qualidade (CsF, 2011) sofreu a ação da dimensão tecnológica, cuja experiência educacional também depende desta dimensão. Nesta direção, verificou-se o quadro avaliativo da dimensão educacional, composto pela experiência educacional, perspectiva do *global citizen*, perspectiva de atuação profissional, planejamento da carreira, acesso às novas tecnologias.

A partir disto, verificou-se que a falta de orientação pedagógica em relação às disciplinas e a falta de acesso às novas tecnologias, além de impactarem o alcance da inovação pretendida, também refletiram no nível educacional, no que se refere à perspectiva de atuação profissional e planejamento da carreira.

Disto, vislumbra-se um *global citizen* com maior atuação social, comprometido com causas globais para o desenvolvimento sustentável, em sintonia com o mencionado pelas universidades de destino. Neste sentido, veja-se o quadro 39, neste capítulo, no qual encontram-se menções dos objetivos do milênio 2, 3, 6, 7 e 8, com maior destaque para estes dois últimos.

Com isto, verifica-se um empreendimento de esforços em busca da sustentabilidade ambiental, por meio de parcerias globais para o desenvolvimento.

Na contramão desse processo, a falta de orientação pedagógica pontuada pela fala discente poderá comprometer, por exemplo, e dentre outras coisas, o progresso da área de engenharia civil, mencionado pela estudante R8, inserida no contexto da Irlanda, no que diz respeito ao aproveitamento energético.

Diante de tal perspectiva, que é da experiência educacional, verifica-se que o modelo educacional proposto pelo CsF deixou uma lacuna, a cultural, resgatada pelo processo de Socioavaliação. Ressalte-se que a perspectiva cultural integrante do modelo de avaliação desta tese desempenhou um papel capital para a avaliação do CsF, na medida que revelou a emancipação dos sujeitos educandos, apesar da falta de perspectiva política desses mesmos sujeitos.

Acrescente-se que observar o modelo educacional proposto pelo Ciência sem Fronteiras da perspectiva de educador e pela lente da Socioavaliação, ou seja, com o olhar social para a educação, contribuiu para minha defesa de um modelo educacional focado no educando, com o fito de contribuir para a formação humana e profissional de forma integrada, numa perspectiva emancipatória.

Reitere-se que as oito dimensões sociais, pilares da Socioglobalização, quais sejam geográfica, cultural, linguística, educacional, política, econômica, tecnológica, e de qualidade, contribuem para interpretar em que medida o CsF incorporou as demandas brasileiras da realidade estudantil, no nível de graduação.

Da perspectiva discente, resgatam-se os aspectos educacionais, a necessidade de uma pedagogia, discutida no capítulo I, de educação superior, e a multiplicidade institucional das reformas educacionais brasileiras como motor para atender “uma nova institucionalidade, assentada na busca do consenso entre antagônicos por meio de políticas de negociação[...]” (Silva Júnior & Silva, 2008 , p.195).

Retomo ainda o pensamento de Dias Sobrinho (2014) apresentado no capítulo I, sobre os valores educacionais, em que o autor defende que o papel central da universidade é a entrega de uma educação superior, pautada na formação, produção de conhecimento e desenvolvimento da tríade ciência-tecnologia-inovação, em sintonia com os “novos contextos da economia global” e as “novas demandas sociais”.

Nesse sentido, este autor ressalta a importância de manter-se “a formação humana e o complexo do conhecimento (ciência, tecnologia e inovação) voltados para valores sociais e públicos”. Para este mesmo autor, conhecimento e inovação não devem alijar-se de “uma formação integral das pessoas e dos processos de elevação moral e cultural da humanidade”, pois “têm uma importante dimensão educativa, cultural e política”, que vão muito além dos interesses econômicos” (Dias Sobrinho, 2014, p. 17).

Diante da multiplicidade de processos socioavaliados nesta tese, entre os quais, os processos social, competitivo, econômico e político, reafirmo minha defesa pela perspectiva social da internacionalização da educação superior, com base na Socioglobalização, cuja perspectiva social reclama internacionalizar-se de modo inclusivo, solidário, resiliente, intercultural, e multilíngue, de modo a corroborar a emancipação dos sujeitos educandos, aspectos estes demandados por estes sujeitos.

Neste sentido, retomo o pensamento de Muñoz (2010, p.9) que defende que “avaliar determinadas políticas ou práticas escolares” de uma perspectiva que pode gerar “consequências sociais e pessoais” requer “entendê-la não como uma tarefa técnica, mas como uma atividade humana e moral, não apenas racional, mas também política, social, cultural e ética”. Isto leva à reflexão de que a dimensão social do processo de globalização envolve perceber o alcance dessas dimensões, sobretudo porque isto compõe o nível educacional e o tipo de formação cidadã que buscamos.

A partir destas considerações, o modelo de Socioavaliação reafirma a necessidade de constituir-se uma espécie de pedagogia para a internacionalização da educação superior brasileira, bem como os meios para tal, com um olhar social, que para além de verificar e suportar as questões de ordem prática no contexto internacional, não apenas leve em consideração, mas que priorize o perfil social e econômico dos estudantes, neste caso, os brasileiros, no intento de mitigar as deficiências dos perfis sociais dos educandos, haja vista ser a educação um processo de desenvolvimento humano.

CONCLUSÃO

Esta tese levou a cabo uma avaliação da política pública de internacionalização da educação superior brasileira, Ciência sem Fronteiras (CsF) de duas perspectivas. Por um lado, analisou a formulação, o desenvolvimento e as aplicações do CsF com base nos indicadores governamentais brasileiros. Por outro, analisou as repercussões sociais e educacionais na perspectiva de discentes partícipes do programa, os quais avaliaram a política CsF dentro de um enquadramento estruturado e engendrado pelas dimensões sociais: geográfica, cultural, linguística, educacional, política, econômica, tecnológica, e de qualidade.

A partir disto, concluiu-se que a política educacional CsF estruturou-se como um processo contraditório, haja vista a formatação do processo de internacionalização da educação por ele proposto, o que pode ser verificado por meio da análise de sua delimitação nas dimensões qualitativa, empreendedora, de inovação e de competitividade, tanto em sua formulação, que diz que a educação é meio e não finalidade neste processo, como pela aplicação do dinheiro público para promover a competitividade das organizações do setor privado, discutido no capítulo de análise sobre a participação do setor privado na política CsF. Verificou-se ainda a referência explícita pelo CsF sobre os alunos egressos do CsF como capital humano internacionalizado, o que configura a delimitação da educação a instrumental e com fim econômico.

De outra perspectiva, a do grupo de egressos do CsF, o Programa é caracterizado como uma via que proporcionou um processo educacional emancipatório, por meio de uma imersão cultural mais humanizada. Desta visão, emerge uma perspectiva de educação complexa, filosófica e abrangente em contraposição ao discurso político educacional do CsF, pois entende e defende a importância de formar-se para o mundo, o que requer um amplo envolvimento das humanidades. Trata-se da perspectiva social daqueles que sofreram a ação da globalização/internacionalização, qual seja o grupo representado pelos alunos partícipes do grupo focal, os quais defendem uma educação pautada na liberdade de viver a globalização, como um processo genuinamente social. São indivíduos que percebem a inovação, o empreendedorismo, a qualidade e a competitividade como dimensões indissociáveis da dimensão social neste processo. Tais conclusões foram depreendidas da interpretação da fala discente, por meio da qual foi atribuído valor à oportunidade de mobilidade internacional, e esta serviu de motor para a emancipação destes indivíduos manifestada, por um lado, a partir de uma nova e desafiadora perspectiva cultural e, por outro, provocada pelo desafio educacional vivenciado, haja vista a falta de orientação pedagógica.

Assim, o achado desta tese, permitido pela mensuração do modelo teórico da Socioglobalização e seu quadro avaliativo, a Socioavaliação, propostos para o presente estudo, reclamam uma espécie de pedagogia da internacionalização da educação superior que suporte as diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais dos alunos em mobilidade.

Verificaram-se ações objetivas que corroboraram esta teoria, com base nas ações descritiva, analítica e exploratória do fenômeno da internacionalização da educação superior brasileira pelo CsF, a partir de cada objetivo que segue:

Quanto ao Objetivo a) sobre a fundamentação do modelo teórico da Socioglobalização, concluiu-se que, para alcançar a perspectiva de avaliação social almejada, este modelo demonstrou ser relevante ao operacionalizar-se a interdependência das dimensões que emergiram espontaneamente do processo de globalização, haja vista que a Socioglobalização proporcionou uma Socioavaliação de processos sociais, de competitividade, econômicos e políticos. Também foi capaz de denunciar o sentido das realizações políticas educacionais, na medida que houve deslocamentos de sentido dessas dimensões e que estas culminaram com a percepção da existência de uma agenda política, de um feito político. Deste modo, verificou-se que o modelo de Socioavaliação dá conta dos dois processos: o da razão instrumental e o da emancipação dos sujeitos educandos, o que eleva a perspectiva de internacionalizar-se de um modo mais social.

Concluiu-se que os modelos de Socioglobalização e seu quadro avaliativo da Socioavaliação corroboraram a mensuração dos indicadores perspectivados pelo CsF em nível educacional, conforme descrito nos objetivos da política CsF, capítulo III, item a) promover experiências educacionais e profissionais de qualidade, promover o empreendedorismo, a competitividade e inovação. Assim, foi possível mensurar esta experiência, por meio do processo alternativo de Socioavaliação, em uma dimensão mais social do processo de internacionalização da educação superior. Neste sentido, revelou como foi constituída a experiência educacional, refletiu sobre a incompatibilidade entre os escores do teste de proficiência e a realidade de comunicação vivenciada pelos estudantes, denunciou a falta de acompanhamento psicológico e pedagógico dos educandos, bem como as restrições vivenciadas em relação ao acesso a projetos de pesquisa e/ou laboratórios nas instituições anfitriãs.

Reitero que estes indicadores emergiram como tal a partir de um contexto vivenciado pelos alunos partícipes do CsF e só puderam ser levantados posteriormente porque os modelos teórico e avaliativo propostos assim permitiram, haja vista que sua formatação compreende um escopo de mensuração constituído de aspectos relevantes para a avaliação de políticas educativas, os quais são traduzidos em dimensões e categorias que levam em conta múltiplas variáveis e têm como eixo principal a condição social dos indivíduos beneficiários da política em estudo, o CsF. A partir disto, ficou evidenciada a interdependência entre as dimensões e/ou categorias de análise do modelo de Socioavaliação, como pode ser verificado com base nos objetivos b) c) e d) considerados e concluídos mais adiante.

Assim, verificou-se que a Socioavaliação indica os pormenores da educação propiciada, os indicadores relativos à “falta de orientação pedagógica” impactam nas dimensões educacional e/ou tecnológica, que, por sua vez, impactam nas perspectivas de inovação e competitividade, haja vista que estas dependem de acesso a novas tecnologias, e metodologias de aprendizagem por meio de disciplinas que deveriam ter sido orientadas a partir da perspectiva agregadora e inovadora.

A partir disto, ressaltou-se e elevou-se a importância da perspectiva discente, uma vez que os alunos realizaram uma mensuração de aspectos práticos educacionais e, com isto, acabaram por mensurar, também, múltiplos processos.

No que se refere ao objetivo b) Identificar os Indicadores de formulação, de desenvolvimento e de aplicação do CsF no nível de graduação da perspectiva da Socioavaliação, este contribuiu para delinear a lógica em que foi constituído o programa, bem como de seu desenvolvimento, tanto no acompanhamento discente, conforme previsto nos objetivos da política, bem como pela perspectiva de aplicações para o nível de ensino. Com isto, conclui-se que a fundamentação da Política CsF, para o nível de graduação, buscou sustentar-se predominantemente na perspectiva de formação de recursos humanos especializados com o fito de contribuir para o empreendedorismo e a competitividade da indústria brasileira.

A partir disto, verificou-se que a avaliação levada a cabo por meio da Socioavaliação alcançou a lógica dos indicadores encontrados, por meio da mensuração das dimensões dos eixos propostos e discutidos pelo Programa CsF, e de acordo com a análise documental, verificou-se que os eixos levantados na formulação do programa vislumbravam a formação de quadros técnicos em áreas consideradas prioritárias pelo CsF. Neste sentido, o Comitê do Ministério da Educação e Cultura (2013) discutiu e estabeleceu 15 eixos de parâmetros técnicos para a internacionalização para a formulação, o desenvolvimento e a aplicação da política pública CsF. Os 15 eixos ficaram delimitados a funcionamento, filosofia, programa em execução, dados comparativos de estudantes internacionais, ponderações, escolha das universidades de destino, processo seletivo, áreas de atuação, proficiência em idiomas, número de estudantes e universidades, modalidade de bolsa, acolhimento, retorno, continuidade do programa e recomendações.

Chamo a atenção para o fato de que nenhum destes eixos-indicadores respondeu a e/ou suportou a perspectiva discente do processo de ensino-aprendizagem durante sua internacionalização. Ressalte-se que um ganho desta perspectiva foi o surgimento do que pode ser chamado de “uma espécie de pedagogia para a internacionalização da educação superior”, com aspectos pedagógicos que suportam a educação em si neste contexto diferenciado.

Concluiu-se a este respeito que, apesar de um eixo-indicador do programa, como “acolhimento”, tratar de aspectos e/ou escopos operacionais que dizem respeito diretamente aos discentes partícipes do programa e, por esse motivo deveria ter sido cuidadosamente implementado, acompanhado, e avaliado pelos próprios beneficiários da política, isto não aconteceu, o que pôde ser verificado quando do cruzamento deste indicador com a perspectiva de acompanhamento psicológico. Com isto, além da frustração das expectativas dos discentes em mobilidade, a aplicação de estratégias ou planos de ação para reverter ou minimizar as situações de dificuldade foram impossibilitados.

Quanto ao indicador “escolha das universidades”, verificou-se que o Brasil não selecionou as universidades de destino dos discentes partícipes do CsF. A seleção foi realizada pelas agências de avaliação, que usaram como critério de escolha das escolas superiores o critério de “rankeamentos”. A este respeito, o

MEC afirmou que os estudantes brasileiros foram recebidos pelas melhores universidades do mundo em países como EUA, Canadá e Austrália. No entanto, não houve mensuração dos cursos mesmo quando é sabido que existem parâmetros de avaliação de cursos, o que já acontece no ensino superior brasileiro sob a responsabilidade e execução do MEC. Da mesma forma, dada sua *expertise* de avaliação no contexto brasileiro, o Comitê do MEC estava apto a realizar tal avaliação da qualidade das universidades para as quais os estudantes brasileiros foram enviados, por meio do escopo dos cursos ofertados e até critérios usados pelas agências, adequados ou não, como as posições ocupadas nos quadros de ranqueamento das universidades, no âmbito de seus países. No presente estudo, esta avaliação, ou aspectos desta, emergiu em aspectos levantados pelos discentes.

Outro aspecto que ressaltou, dentre os indicadores mensurados pelo modelo proposto para a análise, diz respeito aos atrasos na oferta de disciplinas pelas universidades anfitriãs. Dada sua relação com o objetivo c) desta tese, passo a tecer minhas considerações finais a este respeito a seguir.

Neste sentido, destaco que o objetivo c): analisar os indicadores constituídos com base nas dimensões teóricas da Socioglobalização foi estabelecido como marco em defesa da Socioavaliação, para avaliar políticas públicas educacionais. A partir deste, verificou-se que o modelo utilizado proporcionou ganhos para este processo, tanto por sua constituição, pautada numa relação de interdependência entre suas dimensões, como pelo fato de que tais dimensões não foram levadas em conta para a formulação política do CsF.

Tudo isto, por um lado, implicou a problematização da Socioavaliação, cuja proposta avaliativa levou em conta as dimensões contextuais do cenário brasileiro, a partir dos objetivos, ações, demandas e efetividade da política CsF, e por outro, trouxe à tona a influência dos processos avaliativos internacionais na elaboração do CsF, a partir de perspectivas de processos e/ou políticas como a de Bolonha, que delineia uma competitividade educacional e política, na perspectiva da economia do conhecimento, sem levar em conta as demandas locais, característica das “políticas descontextualizadas”. Deste modo, verificaram-se objetivos, ações, demandas, abrangência e efetividade política distintas entre os dois tipos de política educacional.

Com isto, o modelo de Socioavaliação buscou extrair “conhecimento objetivo” de um estudo social desse recorte, no que diz respeito ao processo educacional ofertado pelo CsF e localizar as especificidades nacionais. Concluiu-se que os alunos tinham uma deficiência econômica, bem como no domínio do idioma.

Quanto à realidade dos estudantes de graduação, pôde-se concluir que os eixos-indicadores da formulação política CsF não atenderam à expectativa discente, apesar da dimensão da qualidade ter sido parcialmente atestada pelos mesmos discentes, conforme a mensuração de infraestrutura no contexto dos países onde realizaram a mobilidade.

Por meio da Socioavaliação do CsF, concluiu-se que a qualidade, neste contexto, apresentou parâmetros tangíveis e intangíveis no tocante à demanda de acompanhamento psicológico. Verificou-se que este problema não foi sanado pelo programa CsF em alguns casos. Como contraponto para confirmar tais

afirmações, verificou-se que onde o acompanhamento psicológico foi ofertado, o aluno obteve melhor desempenho acadêmico.

Destaque-se, neste tocante, a trajetória de aprendizado do aluno no contexto dos EUA, cujo acolhimento implicou na orientação e oferta para o acompanhamento psicológico. Por outro lado, onde faltou este acompanhamento foram identificados alunos em situação de risco psicológico.

Outro eixo-indicador do programa foi o da proficiência em línguas estrangeiras. Neste sentido, verificou-se um baixo nível dos alunos, o que demonstrou incompatibilidade entre os escores obtidos nos exames de proficiência e as situações de dificuldade de comunicação vivenciadas pelos alunos. A dificuldade com o sotaque emergiu em quase todos os relatos, o que fez disso um problema praticamente unânime entre os discentes. Ainda no tocante às questões linguísticas, concluiu-se que, além das incompatibilidades citadas, o CsF demonstrou uma falta de perspectiva multilíngue, o que acabou por ser vivenciado pelos alunos em situações de interação com estudantes de diversas nacionalidades no âmbito de cada país anfitrião. Isto não foi avaliado pelo CsF, embora o programa tenha lançado como política complementar, o Inglês sem Fronteiras e, logo em seguida, a plataforma de aprendizagem “Idiomas sem fronteiras”.

Sobre o objetivo d) Identificar repercussões do CsF na perspectiva discente, este foi o contraponto para enfatizar a dimensão social e/ou a dimensão educacional de fato. A este respeito, os alunos apontaram, como cume das faltas do CsF, a falta de orientação ao educando, o que revelou a visão de educação do Programa em alinhamento à visão do que é educar neste percurso contraditório que demonstra ser a globalização.

A partir disso, encontrou-se mais uma contribuição desse processo vislumbrado da perspectiva social. Como resultado, concluiu-se sobre a importância de internacionalizar-se de um modo mais social e solidário. Trata-se de um processo de desenvolvimento humano que irá gerar ganhos para além da aplicabilidade do conhecimento no *locus* das organizações. Ressalto que tais conclusões estão alinhadas ao conteúdo apresentado pelos alunos, o que valida a perspectiva da Socioglobalização, haja vista que a perspectiva da fala desses alunos, na sua integralidade, já incorporou o resultado da mudança e do crescimento pessoais oriundos dessa exposição intercultural.

Ressalte-se que as transformações não ficaram restritas à exposição às disciplinas ou áreas acadêmicas providas durante a mobilidade. Elas emergiram das teorias substantivas formuladas a partir da pormenorização dos contextos, seus pontos e contrapontos. Tudo isto fez parte da constituição da dimensão qualitativa do processo.

Deste modo, concluiu-se que as repercussões da perspectiva discente contribuíram para a formulação e utilização de indicadores sociais desses alunos e, em consonância com as dimensões teóricas da Socioglobalização, corroboraram um marco para defender a Socioavaliação, como modelo de avaliação de políticas públicas educacionais. Com isto, busquei justificar a complexidade da multidimensionalidade promovida

pelo modelo e sua aplicação, uma vez que este amplia a observação dos escopos políticos, quais sejam, os formatos educacionais tecnicistas, competitivos, cuja delimitação educacional é tratada pelos discentes.

Por fim, a partir do objetivo e) Incluir a voz do sujeito discente na avaliação da política CsF revelou vários aspectos de relevância para o processo. Destaque-se a dimensão cultural no processo de globalização da educação superior brasileira, da qual emergiu a variável “solidariedade”. Neste sentido, os discentes pesquisados relataram que as ações solidárias realizadas durante a mobilidade foram cruciais para a adaptação às diferenças culturais, enfrentamentos de situações desafiadoras e sua superação, o que revelou mais um aspecto para justificar a importância do olhar social na avaliação.

Acrescentem-se as contribuições dos aspectos políticos subjacentes à perspectiva discente, ao relatar as faltas do Programa, num ato político que trata de sua própria condição como indivíduo social e educando, e ressalta a introdução de uma perspectiva emancipatória de avaliação de política educacional oportunizada pela inclusão da voz discente ao processo avaliativo, o que revelou um ganho significativo para o processo de avaliação deste tipo de política pública.

Revelou e contribuiu ainda para qualificarem-se especificidades nacionais, tais como deficiências do perfil discente para a imersão educacional num contexto internacional, dadas as fragilidades na preparação em idiomas, condições financeiras precárias e problemas psicológicos.

No tocante à condição econômica, a maior parte desses alunos afirmou que a concretude da mobilidade internacional prescindiu de política complementar no âmbito institucional do Instituto Federal do Maranhão. Em oposição a isto, conforme gráficos apresentados pela pesquisa DataSenado (2015) a maior parte dos alunos participantes do CsF possui alto poder aquisitivo.

A partir das repercussões, conclui que realizar a Socioavaliação do Programa CsF foi mensurar os aspectos e dimensões sociais: geográficos, culturais, linguísticos, educacionais, políticos, econômicos, tecnológicos e de qualidade, pilares da Socioglobalização, todos em relação de interdependência, da perspectiva dos beneficiários, neste caso, os discentes que participaram do CsF.

Deste modo, o nível de mensuração/avaliação alcançado com este modelo, dados os múltiplos processos sociais e políticos envolvidos, é um forte contributo para minha defesa deste modelo como uma espécie de pedagogia da internacionalização da educação superior, como principal achado desta tese, haja vista funcionar como uma pedagogia social que além de verificar e suportar as questões de ordem prática no contexto educacional internacional, toma como base o perfil social, econômico e político do estudante brasileiro. Isto, por sua vez, poderá contribuir para o sucesso acadêmico profissional e pessoal dos educandos em sua plenitude, haja vista que os indicadores da Socioglobalização são fundamentados e validados pela perspectiva discente e corroboram uma educação como processo de desenvolvimento humano.

A partir disto, uma vez validados, defendo o modelo teórico da Socioglobalização e seu quadro avaliativo da Socioavaliação para futuras avaliações de políticas públicas educativas.

REFERÊNCIAS

- Afantes, A.R.V. (2000). *Políticas educacionais no Brasil: Visão geral da educação superior*. Instituto Federal do Rio Grande do Norte.
- Afonso, A.J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional* [Tese de Doutoramento]. Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga, PT, Portugal.
- Afonso, A. J. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, (75), 15-32.
- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284.
- Ala-harja, M. & Helgason, S. (2000). Em direção às melhores práticas de avaliação. *Revista do Serviço Público*, (4), 5-60.
- Almeida Filho, N. (2016). A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: colleges vs. Vikings. *Revista Lusófona de Educação*, 32(32), 11-30.
- Almeida, J.V. (2016). *Turismo, desenvolvimento, novos modos de organização do trabalho e metacompetências. Uma proposta para a renovação qualitativa do perfil profissional na área da hotelaria, restauração e turismo* [Relatório do Pós-Doutoramento]. Universidade Do Minho, Braga, PT, Portugal.
- Altbach, P.G. (1994). *Essays on higher education in international perspective*. Tamagawa University: Japanese edition of selected articles.
- Altbach, P.G. (1998). *Comparative higher education*. Buenos Aires: Universidad Palermo.
- Altbach, P.G. (2002). *Decline of the guru: The academic profession in middle-income and developing Ccountries*. New York: Palgrave.
- Altbach, P. (2002). *Centres and peripheries in the academic profession: the special challenges of developing countries, in the decline of the guru. The decline of the profession in middle and lower income countries*. New York: Palgrave.
- Alves, M.L.B. (2011). Reflexões sobre a pesquisa qualitativa aplicada ao turismo. *Turismo em Análise*, 22(3), 599-613.
- Amazan, R.C. (2014). When the diaspora returns: analysis of ethiopian returnees and the need for highly skilled labour in Ethiopia. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 169-185). United Kingdom: Symposium Books.
- Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o estado e europeização das políticas educativas. In S.R. Stoer (Orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise* (pp. 165-210). Porto: Afrontamento.
- Antunes, F. (2003). *Novas modalidades de provisão da educação: o subsistema de escolas profissionais em Portugal*. Anais do Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, A escola entre o estado e o mercado: O público e o privado na regulação da educação. Lisboa.

- Antunes, F. (2004a). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (70), 101-125.
- Antunes, F. (2004b). Novas instituições e processos educativos: a educação e o modo de regulação em gestação. Um estudo de caso em Portugal. *Educ. Soc.*, 25(87), 481-511.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas E Práticas*, (47), 125-143.
- Aragão, M. (2011). *Globalização e internacionalização*. <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2011/11/10/globalizacao-internacionalizacao-415854.asp>
- Araújo, C. A. (2006). Bibliometria: Evolução histórica e questões atuais. *Em Questão*, 12(1), 11-32.
- Archanjo, R. (2015). Globalização e multilinguagem no Brasil competência linguística e o Programa Ciência sem Fronteiras. *RBLA*, 15(3), 621-656. <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n3/1984-6398-rbla-15-03-00621.pdf>
- Arcoverde, A. C. B. (2009). *Avaliação de políticas públicas: Elemento estratégico de gestão da coisa pública*. Anais da Jornada Internacional de Políticas Públicas - Neoliberalismo e Lutas Sociais: Perspectivas para as Políticas Públicas. São Luís – MA.
- Azevedo, M. A. (2010). *Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: A experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)* [Tese de doutoramento em Educação]. Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14300>
- Athayde, A.L.M. & Barbosa, T.R.C.G. (2019). Avaliação de programas overnamentais: Ciência sem Fronteiras em foco. *Estud. Aval. Educ.*, 30(73), 224-252.
- Augras, M. (1974). *Opinião pública: teoria e pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Azevedo, M.L.N & Catani, A.M. (2013). Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. *Inter-Ação*, 38(2), 273-291. DOI 10.5216/ia.v38i2.26103
- Bachelard, G. A. (1996). *Formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Ball, S. J. & Mainardes, J. (2011). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Barbalho, M. G. C. & Castro, A. M. D. (2012). A nova arquitetura do ensino superior: a expansão e diversificação no período pós-LDB (1995-2006). In A. M. D., Castro & M. França (Orgs.), *Política educacional: contextos e perspectivas brasileiras* (pp. 273-293). Brasília: Liber Livro.
- Barreyro, G.B. & Lagoria, S. L. (2010). Acreditação da educação superior na América Latina: Os casos da Argentina e do Brasil no contexto do Mercosul. *Cadernos*, 9(1), 7-27.
- Barrett, A. M., Crossley, M., & Fon, T. P. (2014). North-South research partnerships in higher education: Perspectives from South and North. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of Higher education and global mobility* (pp. 59-72). United Kingdom: Symposium Books.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Beelen, J. (2014). The other side of mobility: the impact of incoming students on home students. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 287-299). United Kingdom: Symposium Books.
- Bittar, M., Oliveira, J. F. & Morosini, M. (Orgs.). (2008). *Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Borba, C.D. & Silva, P. V. B. (2018). Políticas afirmativas na pesquisa educacional. *Educar em Revista*, 34(69), 151-191.
- Borges, T.M.D., Araújo Júnior, L.Q.A., Florêncio, A.B., Agra, J.A. Queiros F.C.B.P., & Queiroz, J. V. (2013). *Análise dos objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras: Ótica do graduando em engenharia de produção*. Anais do Colóquio de Gestão Universitária em Américas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. & Passeron, J.C. (2000). *A Profissão do sociólogo* (2a Ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Bowen, G.A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5, 12-23.
- Brasil. (1996). *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília.
- Brasil. (1988). *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília.
- Brasil. (2005). *Lei Federal N.º 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm
- Brasil. (2011a). *Decreto 7.540 de 02 de Agosto de 2011- Institui o Plano Brasil Maior – PBM e cria o seu sistema de gestão*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7540.htm
- Brasil. (2011b). *Decreto n° 7.642, de 13 de dezembro de 2011*. Brasília, *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2011c). *Decreto n. 7.540, de 2 de agosto de 2011*. Brasília, *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2012a). Portaria interministerial n. 251, de 12 de abril de 2012. *Diário Oficial*
- Brasil. (2012b). Portaria MEC n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*. Brasília. <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2012/Portarias/Portaria%201.466,%20de%2018%20de%20dezembro%20de%202012.pdf>>
- Brasil. (2013). Portaria interministerial n.1, de 9 de janeiro de 2013. *Diário oficial da união*. Brasília.
- Brasil. (2014a). *Ciência sem Froteiras*. <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>
- Brasil. (2014b). *Indicadores sobre ensino superior: Programa Ciência sem Fronteiras*. Brasília.
- Brasil. (2014c). *Henrique Paim preside reunião do Ciência sem Fronteiras*. Brasília: Agencia Brasil.

- Brasil. (2014d). *Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília.
- Brasil. (2014e). *Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil. (2015). *Manual para Bolsistas: Graduação*. Brasília.
- Brasil. (2016a?). *Expansão da rede federal*.
<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>
- Brasil. (2016b). *Plataforma compartilha experiências do Ciência sem Fronteiras*. Brasília.
- Brasil. (2018). *Núcleo de assistência a brasileiro no exterior*. Brasília.
- Brasil. (2019). *Programa Future-se*.
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=83881>
- Brasil. Ciência sem Fronteiras. (2011b). *Apoio ao bolsista no exterior*. Brasília.
- Brasil. Ciência sem Fronteiras. (2011c). *Universidades*. Brasília.
- Brasil. Ciência sem Fronteiras. (2012). *Coordenadores do Ciência sem Fronteiras nas IES participam de reunião na Capes. Brasília*.
- Brasil. Ciência sem Fronteiras. (2013a). *Comitiva belga participa de reunião no CNPq*. Brasília.
- Brasil. Ciência sem Fronteiras. (2013b). *Estatísticas e indicadores*. Brasília.
<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/estatisticas-e-indicadores>
- Brasil. Ciência sem Fronteiras. (2014a). *Capes e CNPq realizam reunião com coordenadores do CsF*. Brasília.
- Brasil. Ciência sem Fronteiras. (2014b). *Dados chamada graduação sanduíche*.
<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/dados-chamadas-graduacao-sanduiche>
- Brasil. Ciência sem Fronteiras. (2015a). *Diretor presidente da Fapes vai a Brasília em reunião do Programa Ciência sem Fronteiras*.
- Brasil. Ciência sem Fronteiras. (2015b?). *Relatório do CsF – FESP*. Brasília.
- Brasil. Ciência sem Fronteiras. (2016). *Painel de controle do Programa Ciência sem Fronteiras*. Brasília.
- Brasil. Ciência sem Fronteiras. (2017a). *Documentos para download*. Brasília.
<http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/baixar-documentos>
- Brasil. Ciência sem Fronteiras. (2017b). *Graduação*. Brasília.
- Brasil. Ciência sem Fronteiras. (2017c). *Notícias*. Brasília.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura. (2012). *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. Brasília: UNESCO, CNE, MEC.

- Brasil. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (2014). *Coordenadores do Programa Ciência sem Fronteiras participam de reunião no CNPq*.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Capes. (2010). Plano nacional de pós-graduação (PNPG) 2011-2020.2010. Brasília.
https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura - MEC. (2010). *O que é o REUNI*. <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura - MEC. (2013a). *BOC 914BRZ1136 - MEC 2012 / 2013*. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura - MEC. (2013b). *Documento técnico contendo estudo analítico, teórico e metodológico sobre o impacto e a organização do Programa Ciência sem Fronteiras nas políticas públicas da educação superior*. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura - MEC. (2014). *Portaria No - 973, de 14 de Novembro de 2014*. Brasília.
<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/fce17e07-48b5-4b96-88e3-d9ca6dbb8186>
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura - MEC. (2016). *Portaria 30 Idiomas sem Fronteiras*.
http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_30_IdiomassemFronteiras_2016.pdf
- Brasil. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. (2012). *Estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação 2012 – 2015: Balanço das atividades estruturantes 2011*. Brasília.
<http://livroaberto.ibict.br/218981.pdf>.
- Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil. Portal Ciência sem Fronteiras. (2018). *Empresas Financiadoras: Ciência sem Fronteiras*.
<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/sobre#:~:text=As%20empresas%20financiadoras%20atuam%20em,tecnol%C3%B3gica%2C%20e%20centros%20de%20pesquisa>
- Brasil. Portal Estágio & Empregos. (2018). Visão Geral. <http://ee.cienciasemfronteiras.gov.br/>
- Brasil. Senado Federal. DataSenado. (2015). *Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras*.
<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/avaliacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras>.
- Bruyne, P., Herman, J., & Schoutheete, M. (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: Os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Burton, R. (2007). *The anatomy of melancholy*. Teddington: Echo Library, [Original edition, 1638].
- Cabral Neto, A. & Rebelo, M. P. P. (2009). *O ensino superior no Brasil e em Portugal*. Natal: EDUFRN.
- Cabral Neto, A., & Santos, J. S. P. (2010). O público e o privado na educação superior: Uma negação da democratização como direito. In A., Cabral Neto, & M.P.P., Rebelo. *O ensino superior no Brasil e em Portugal*. Natal: EDUFRN.

- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*.
<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>
- Carneiro, M. A. (1998). *LDB: Fácil*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Caruso, R., & De Wit, H. (2014). Determinants of mobility of students in Europe: Empirical evidence for the period 1998-2009. *Journal of Studies in International Education*, 19, 265- 282.
- Castro, A. A., & Cabral Neto, A. (2012). O ensino superior: A mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 69-96.
- Cavalcanti, M. M. A. (2006). Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: Uma abordagem conceitual. *Interfaces de Saberes*.
<http://www.interfacesdesaberes.fafica.com/seer/ojs/include/getdoc.php?id=34&article=24&mode=pdf>
- Catani, A.M. Hey, A.P., & Gilioli, R.A.P. (2006). PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educ. rev.*, 28. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J., Poupart. *A pesquisa qualitativa: Enfoques e pistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Chagas, A. T. R. (2000). O questionário na pesquisa científica. *Administração Online*, 1(1), 1-15.
- Charmaz, K. (2006). *A construção da teoria fundamentada*: Guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory, a practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Chaves, V.L.J., Cabral Neto, A. & Nascimento, I.V. (2009). *Políticas da educação superior no Brasil: Velhos temas e novos desafios*. São Paulo: Xamã.
- Chaves, V. L. J & Castro, A. M. D. A. (2016). Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, 2(1), 118-137.
- Choudaha, R. & Kono, Y. (2012). Beyond more of the same: The top four emerging markets for international student recruitment. *World Education Service*.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2187362
- Choudaha, R., Orosz K., & Chang. (2012). Not all international students are the same: Understanding segments, mapping behavior. *World Education News & Reviews*.
<http://www.wes.org.ewenr/12aug/feature.htm>
- Choudaha, R., & De Wit, H. (2014). Challenges and opportunities for global student mobility in the future: A comparative and critical analysis. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 19-33). United Kingdom: Simposium Book.
- Cohen, E., & Franco, R. (1993). *Avaliação de projetos sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Comissão de Ciência e Tecnologia. (2015). Relatório N- CCT de 2015, de avaliação de políticas públicas comissão de ciência, tecnologia, inovação, comunicação e informática: Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília.

- Comissão de Ciência e Tecnologia. (2015). Relatório 21 de avaliação de políticas *públicas comissão de ciência, tecnologia, inovação, comunicação e informática*. Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília.
- Conceição, O. C. & França, M. T. A. (2016). O Programa Ciência sem Fronteiras contribui na formação dos estudantes? Uma análise a partir do ENADE 2013
https://www.anpec.org.br/sul/2016/submissao/files_/i8-4516bb10aaab9f0424ac3a3263444105.pdf
- Conceição, O.C., França, M.T.A, & Jacinto, P.A. (2018). *O Programa Ciência Sem Fronteiras contribui na formação dos estudantes? Uma análise a partir do Enade 2013*.17º Seminário de Economia.
http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10650/2/O_programa_Ciencia_sem_Fronteiras_contribui_na_formacao_dos_estudantes_Uma_analise_a_partir_do_ENADE_2013.pdf
- Conselho Nacional de Educação-CNE. (2012). *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020*. Brasília: UNESCO,CNE,MEC.
- Costa, D. M., Barbosa, F. V. & Goto, M.M.M. (2011). O novo fenômeno da expansão da educação superior no Brasil. *REUNA*, 16(1), 15-29.
- Cox, R.W. (1996). *Approaches to world order*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruz, V.X.A. (2016). *PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: Uma avaliação da política pública de internacionalização do ensino superior sob a perspectiva do paradigma multidimensional* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Goiás.
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6543>
- Cunha, L. A.(2004). Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, 25(88), 795-817.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17. doi.org/10.1080/026809399286468
- Dale, R. (2000a). Globalization and education: demonstrating a common world educational culture or locating a globally structured educational agenda ? *Educational Theory*, 50(4), 427-448. DOI: 10.1111 / j.1741-5446.2000.00427
- Dale, R. (2000b). Globalization: a new world for comparative education? In J. Schriewer. (Ed.), *Discourse formation in comparative education*. Berlin: Peter Lang.
- Dale, R., & Robertson, S. (2000c). Regional organizations as a medium of globalization of education [Paper presentation]. Workshop Reflecting Globalization Effects *on National Education Policy: the perspective from East Asia*, City University of Hong Kong.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educ. Soc.*, 25(87), 423-460.
- Dalmarco, G., Maehler, A. E., Dalmoro, M, Ladeira, W. J. & Vneturini, J. C. (2012). Inserção da internacional de universidades e valor percebido: Uma análise em três instituições de ensino superior. *Desenvolve Revista de Gestão UnillaSalle*, 1(1), 8-35.
- Dassin, J., Enders, J., & Kottmann, A. (2014). Social inclusiveness, development and student mobility in international higher education: The case of the Ford Foundation International Fellowships Program. In B.

- Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 73-86). United Kingdom: Simposium Book.
- DataSenado. (2015). *Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras*. Brasília: Secretaria de Transparência de Controle Social Serviço de Pesquisa DataSenado.
- Deardorff, D.k., & Van Gaalen, A. (2012). Outcomes assessment in the Internationalization of higher education, In D. K. Deardorff, H. De Wit, J.D. Heyl & T. Adams (Eds), *The sage handbook of international higher education*. Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff, D. K. (2014). Why engage in mobility? Key issues within global mobility: The big picture In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 35-42). United Kingdom: Simposium Book.
- Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Derlien, H. (2001). Una comparación internacional en la evaluación de las políticas públicas. *Revista do Serviço Público*, (1), 105-124.
- De Witt, H. (2011). *Trends, issues, and challenges in internationalisation of higher education*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam .
- Dias Sobrinho, J. (2014). Dilemas y debates: De corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa. Universidad, conocimiento y construcción de un mundo nuevo. *En: InterCambios*, 1, 12-19.
- Dossiê do Programa Future-se. (2019). *Do governo/MEC e as implicações para a universidade e a sociedade*. Bahia: Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades/CRH-UFBA.
- Draibe, S. M. (2001). Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In M.C.R.N Barreira, & M.C.B.Carvalho. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais* (pp. 15-42). São Paulo: IEE/PUC.
- Dunne, C. (2011). The place of literature review in grounded theory research. *International Journal of Social Research Methodology*, 14, 111-124. doi.org/10.1080/13645579.2010.494930
- Edmundo, E. S. G. & Luna, J. M. F. (2015). Sobre o ensino da língua inglesa no currículo escolar por repercussões do Programa Ciência sem Fronteiras. *Revista Letras Raras*, 4 (2), 79-98. <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/rt/printerFriendly/440/0>
- Engle, J. & Engle, L. (2003). Study abroad levels: Toward a classification of program types, *frontiers*, 9. 1-20.
- ENCTI. (2012). *Estratégia nacional de ciência tecnologia e inovação -2012-2015*. Brasília: Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação.
- Escott, C. M. & Moraes, M. A. C. (2012). *História da educação profissional no brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Anais do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.
- Erasmus. (2016). *Erasmus +*. <https://www.cascais.pt/sub-area/erasmus>

- Faria, C. A. P. (2005). A política da avaliação de políticas públicas. *Revista brasileira de Ciências Sociais*, 20(59), 97-169.
- Fávero, M. L.A. (2006). A Universidade no Brasil: Das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, (28), 17-36.
- Fernandes, D. (2011). *Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Figueiredo, M. F. & Figueiredo, A. M. C. (1986). Avaliação política e avaliação de políticas: Um quadro de referência teórica. *Análise e Conjuntura*, 1(3), 107-127.
- Fleury, A. C. C. & Fleury M. T. L. (2003). Estratégias competitivas e competências essenciais: Perspectivas para a internacionalização da indústria no Brasil. *Gestão & Produção*, 10(2), 129-144.
- Foucault, M. (2007). *A Arqueologia do saber* (7a ed). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2007). *A Ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (15a ed.). São Paulo: Loyola.
- Freire Júnior, J. C. (2015). *Internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil*. UnespCiências.
- Freire, P. (1992). Papel da educação na humanização. *Revista da Faeba: Educação e Contemporânea*, 1(1) 9-17.
- Freitas, M. (2014). *Alunos participam de reunião sobre Ciência sem Fronteiras*. Universidade Tiradentes.
- Frigotto, G. (2006). Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da regressão social. In J. Moll & P. Sevegnani. *Universidade e o mundo do trabalho*. (pp. 15-37). Brasília: Inep.
- Friedman, J. Z., & Miller-Idriss, C. (2014). The international infrastructure of area studies centers: Lessons for current practice from a prior wave of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 19, 86-104.
- Garcia, L. T. S., & Nascimento, L. B. (2012). O estado-avaliador e a construção do Sistema nacional de avaliação da educação básica. In A.M.D., Castro, & M. França. *Política educacional: contextos e perspectivas brasileira*. Brasília: Liber Livro.
- Gehrels, S. (2013). Grounded theory application in doctorate research, *Research in Hospitality Management*, 3(1), 19-25, DOI: 10.1080/22243534.2013.11828299
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gondim, S.M.G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paideia*, 12(24), 149-161.
- Goulding, C. (2002). *Grounded theory: A practical guide for management, business and market researchers*. London: Sage Publications.

- Guazzelli, M.E., Raymundo, C.S., Varjabedian, V. & Akerman, M. (2015). Internacionalização do ensino superior e as instituições de ensino privado no Brasil *ABCS Health Sci.*, 40(3), 294-299.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Harvey, D. (2006). *Spaces of global capitalism: Towards a theory of uneven geographical development*. New York: Verso.
- Harvey, L., & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165.
- Henze, J. (2014). Global climate, local weather: Perspectives of internationalisation in chinese higher education. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 187-207). United Kingdom: Symposium Books.
- Heringer, R., & Ferreira, R. (2012). Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. *Observatório da Jurisdição Constitucional*, 5, 1-26.
- Hettne, B. (1995). *International political economy: Understanding global disorder*. Londres: Zed Press.
- Hettne, B. (1997). The double movement: Global market versus regionalism. In R.W. Cox. (Org.), *The new realism: perspectives on multilateralism and world order*. United Nations University Press.
https://doi.org/10.1007/978-1-349-25303-6_12
- Hickling-Hudson, A., & Arno, R. F. (2014). *Educação superior e mobilidade estudantil internacional: O caso Extraordinário de Cuba*. In B. Streitwieser (Ed), *A Internacionalização do ensino superior e mobilidade global* (pp. 209-228). Oxford, UK: Symposium Books.
- Hoff, J. (2008). Growth and transformation outcomes in international education. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in the international education*. Sterling, VA: Stylus.
- Holanda, A. N. C. (2003). *Avaliação de políticas públicas: conceitos básicos, o caso do Proinfo e a experiência brasileira*. In Anais do Congresso internacional del clad sobre la reforma del estado y de la administración pública.
- Hou, A.Y. (2014). Quality in cross-border higher education and challenges for the internationalization of national quality assurance agencies in the Asia-Pacific region: The taiwanese experience, *Studies in Higher Education*, 39(1), 135- 152. DOI: 10.1080/03075079.2011.646258
- Ianni, O. (1994). Globalização: Novo paradigma das ciências sociais. *Estud. Av.*, 8(21), 147-163.
- Ilieva, R. Beck, K., & Waterstone, B. (2014). Towards sustainable internationalisation of higher education. *High Educ.* DOI 10.1007/s10734-014-9749-6 .
- Inep. (2009). *Resumo técnico censo da educação superior 2008 (dados preliminares)*.
https://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.
- Inep. (2016). *Educação a distância*.<http://inep.gov.br/ead>

- Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN. (2012). *Projeto político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento base versão para consulta pública à cidade acadêmica do IFRN*. Natal: IFRN.
- Killick, D. (2012). Seeing-ourselves-in-the-world: developing global citizenship through international mobility and campus community, *Journal of Studies in International Education*, 16, 372-389.
<https://doi.org/10.1177/1028315311431893>
- Knight, J. (2005). An internationalization model: Responding to new realities and challenges. In H. De Wit, et al. (Eds), *Higher education in Latin America: The international dimension*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Knight, J. (2007). Crossborder tertiary education: an introduction. In *Organisation for Economic Cooperation and Development & World Bank, crossborder tertiary education: A way towards capacity development* (pp. 21-46). Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, World Bank and NUFFIC.
- Knight, J. (2008). *Higher education in Turmoil: The changing world internationalization*. Canada: Sense Publishers.
- Knight, J. (2011). Cinco verdades a respeito da internacionalização. *Revista de Ensino Superior Unicamp*.
<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>
- Knight, J. (2012a). Cinco verdades a respeito da internacionalização. Canadá.
<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>
- Knight J. (2012b). Concepts, rationales, and interpretive frameworks. In D.K., Deardorff, H. De Wit, J.D., Heyel, T., Adams (Eds.), *The internationalization of higher education*. The United State of America: SAGE.
- Knight, J. (2014). Three generations of crossborder higher education: New developments, issues and challenges. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 43-58). United Kingdom: Simposium Book.
- Lasswell, H., & Kaplan, A. (1970). *Poder e sociedade*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Lempert, L.B. (2007). Asking questions of the data: Memo writing in the grounded theory tradition. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 245–264). Los Angeles: Sage.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, (4), 43-59.
- Lima, L. C., Azevedo, M.L. N. D., & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, 13(1), 7-36.
- Lima Júnior, O. B. (1978). *Intervenção planejada na realidade social: Escopo e limites da pesquisa de avaliação*. Rio de Janeiro: IUPERJ.
- Lima, M. C., & Maranhão, C. M. S. A. (2009). O sistema de educação superior mundial: Entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, 14 (3), 583-610.
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3> .

- Lima, M. C., & Contel, F.B. (2009). *Períodos e motivações da internacionalização da educação superior brasileira*. Anais da Conferência de IIFBAE, Grenoble.
- Lira, D., & Balmant, O. (2014). O custo de R\$ 3 bi, Ciência sem Fronteiras não tem métrica eficaz de qualidade. *Último Segundo*. <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-05/ao-custo-de-r-3-bi-ciencia-sem-fronteiras-nao-tem-metrica-eficaz-de-qualidade.html>
- Loberg, L., & Rust, V.D. (2014). Key factors of participation in study abroad: Perspectives of study abroad professionals. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 301-311). United Kingdom: Symposium Books.
- Locke, K. (2001). *Grounded theory in management research*. London: Sage Publications.
- Ludke, M., & André, M.E.D. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Epu.
- Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de marketing: Uma orientação aplicada* (3a ed.) Porto Alegre: Bookman.
- Mancebo, D. (2009). Políticas da educação superior no Brasil: Velhos temas novos desafios. In V.L.J., Chaves, A., Cabral Neto & I.V., Nascimento (Orgs.), *Políticas da educação superior no Brasil: Velhos temas e novos desafios*. São Paulo: Xamã.
- Mancebo, D., Vale, A. A. & Martins, T.B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 31-50.
- Mancebo, D., Silva Júnior, J. R. & Oliveira, J. F. (2008). *Reformas e políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alinea.
- Marca. (2016). *Programa de Movilidad Acadêmica Regional*. http://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/objetivos_programa_marca.html
- Marconi, E.M., & Lakatos, M.A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5a ed). São Paulo: Atlas.
- Medina-Lopez-Portillo A. (2004). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity, *Frontiers*, 10, 179 -200.
DOI: <https://doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.141>
- Mello, R. B. (2002). *Uma teoria substantiva da adaptação estratégica a ambientes turbulentos e com forte influência governamental: O caso das pequenas construtoras de edificações* [Tese de doutorado]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84213>
- Meny, I., & Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Minto, L. W. (2018). Educação superior no PNE (2014-2024): Apontamentos sobre as relações público-privadas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230011>
- Miranda, J. A., & Fossatti, P. (2018). Gestão da internacionalização da educação superior: Desafios para o desenvolvimento do estudante global. *Rev. educ.*, 23(2), 273-289.
- Mittelman, J. (Org.). (1996). *Globalization: Critical reflections*. Boulder: Lynne Reiner.

- Moraes, M. C. B., & Kalnin, G. F. (2018). Qualidade na educação superior: Uma revisão teórica da evolução conceitual no campo da educação superior *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 26(100), 530-551.
- Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior. *Conceitos e práticas. Educar*, 28, 107-124.
- Morosini, M. C. (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: Cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em revista*, 27, 93-112.
- Muñoz, J. M. E. (2010). Evaluación de las políticas educativas: Cuestiones perennes y retos actuales. *Revista Fuentes*, 10, 8-31.
- Norgaard, T. (2014). Liberal education in the Erasmus Programme. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 99-118). United Kingdom: Symposium Books.
- OECD. (2016). *Education at a glance 2016*: OECD indicators, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- Ogden, A.C., Streitwieser, B. & Crawford, E.R. (2014). Empty meeting grounds: Situating intercultural learning in US education abroad. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 229-258). United Kingdom: Symposium Books.
- Oliveira, Q.C.S., Coelho, D., & Castanha, A.P. (2015). Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: *Eficiência e produtividade x qualidade*.
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9386/6237>
- Open Doors. (2019). *Brazil scientific mobility program*.<https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors>.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*.
- Pacheco, E. (2011). *Os institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica*.
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf
- Palmeira Sobrinho, Z. (2019). Future-se: A fúria neoliberal sobre a educação superior pública e gratuita. *Revista de Filosofia do Direito do Estado e da Sociedade*, 10(2), 50-68.
- Pame. (2016). *União de Universidades da América Latina e Caribe Udual*.
<https://pame.udual.org/>
- Paramio, L. (2004). Reforma política y reforma del estado. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 30, 63-82.
- Paula, A. S. N., Lima, K. R. R., Lima, Emmanoel, F., & Costa, F. J. F. (2017). A política de educação superior brasileira e seus nexos com o capital: O PNE (2014-2024) em foco. *Revista Internacional da Educação Superior*, 4(2), 121-142.
- Pedone, L. (1986). *Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas*. Brasília: FUNCEP.
- Pereira, E.T. (2008). Boaventura de Sousa Santos a a sociedade civil em tempos de globalização. *Rev. Filos.*, 20(26), 113-126.

- Pereira, T.I., & Silva, L.F.S.C. (2010). As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: Expansão ou democratização? *Revista Debates*, 4(2), 10-31. <https://doi.org/10.22456/1982-5269.16316>
- Pereira, V.M. (2013). *Relatos de uma política: Uma análise sobre o Programa Ciência sem Fronteiras* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Brasília Centro de Desenvolvimento Sustentável. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15634>
- Petit, A. (1994). *Produção da escola/ produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pinto, M. R. & Santos, L. L. S. (2012). A Grounded theory como abordagem metodológica: Relatos de uma experiência de campo. *Organizações & Sociedade*, 19(62), 417-436.
- Pires, R. P. (2014). Modelo teórico de análise sociológica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 14, 31-50.
- Porto, C., & Régnier, K. (2003). *O ensino superior no mundo e no Brasil: Condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025*. Brasília.
- Powell, J.W. (2014). International national universities: Migration and mobility in Luxembourg and Qatar. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 119-133). United Kingdom: Symposium Books.
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. (1998). Implementación: Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, M. P., & Schabbach, L. M. (2012). O estado da arte da avaliação de políticas públicas: Conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Revista de Administração Pública*, 46(5), 1271-1294.
- Rhee, B.S. (2011). World-Class research university on the periphery: The phohang university of science and technology the Republic of Korea. In P.G., Altbach, & J. Salmi (Ed), *The road to academic excellence the making of world-class research universities* (pp. 101-126). Washington DC: World Bank.
- Ribeiro, D. B. (2015). Fronteiras que oprimem: A internacionalização do ensino superior. *Universidade e Sociedade*, (56), 32-43.
- Righetti, S. (2016). Ciência sem Fronteiras põe só 3,7% dos alunos em instituições top. *Folha de São Paulo*.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico dos alunos de graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(3), 23-747. DOI10.1590 / S1414-40772014000300010
- Romão, J. E. (2011). Epistemologia hegemônica e a internacionalização da educação superior brasileira. *Pedagogia y Saberes*, (35), 55-65. <https://doi.org/10.17227/01212494.35pys55.66>
- Rubin-Oliveira, M., Wielewiski, A.G. & Pezarico, G. (2019). Internacionalização da educação superior: Lugar, sujeito e pesquisa como categorias substantivas de análise. *Educação*, 44, 2-26. DOI: 10.5902/1984644433141

- Sá-Silva, J.R., Almeida, C.D., & Guidani, J.F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15.
- Salles, J. C. (2020). A rejeição ao Programa Future-se. *Cienc. Cult.*, 72(1), 4-5.
<http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602020000100002>
- Sanches, A., & Ruiz, M. (Eds.). (2008). *Competence-based learning: A proposal for the assessment of generic competence*. Bilbao: University of Deusto.
- Santos, B. S. (2001). *Os processos da globalização*. In: B.S., Santos. (Org.), *Globalização: Fatalidade ou utopia*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2005). A universidade no Séc. XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 1-49.
- Santos, B. S. (2012). The university at a crossroads. Human architecture. *Journal of Sociology of Self-Knowledge*, 10(1), 7-16.
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (3a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. (2014). *Um olhar de gênero sobre o Programa Ciência sem Fronteiras*. Brasília.
- Serapioni, M. (2016). Conceitos e métodos para a avaliação de programas sociais e políticas públicas. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 31, 59-80.
- Sguissardi, V. & Silva Júnior., R. J. (2012). La forma y los motivos de la expansión de la educación superior pública en Brasil. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 67-86.
- Sguissardi, V. (2013). Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. *Educ. Soc.*, 34(124), 943-960.
- Skelly, J. (2009). Fostering engagement, In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the question for global citizenship*. New York: Routledge.
- Silva Júnior, J. R., & Silva, Eduardo Pinto. (2008). Carreira docente diante da atual configuração da pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In D., Mancebo, J.R., Silva Júnior, & J.F.Oliveira. (Orgs.), *Reformas e políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil* (pp. 189-222). São Paulo: Xamã.
- Silva Júnior, J. & Spears, E. (2012). Globalização e a mudança do papel da universidade federal brasileira: Uma perspectiva da economia política. *Revista HISTEDBR On-line*, 12(47), 3-23.
- Silva, L. H. & Costa, V. A. (2006). Educação rural. *Presença pedagógica*, 12(69), 63-69.
- Silva, R. M. F. D. (2011). *Globalização e currículo: Atores e processos: Um estudo exploratório na Guiné-Bissau*.
- Sobh, R., & Perry, C. (2006). Projeto de pesquisa e análise de dados em pesquisa de realismo. *Revista Européia de Marketing*, 40, 194-209.
- Souza, J. M. (2010). A internacionalização e a mobilidade na Educação Superior: O debate na América Latina. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, 10(2), 1-17.
<https://doi.org/10.36311/1415-8612.2010.v10n2.345>

- Souza, M.M.M.F. (2014). Avaliação das políticas linguísticas implantadas no Brasil e os programas de mobilidade acadêmica em contexto de internacionalização. *Revista Ciências Humanas*, 7(2), 42-59. <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2014.v7.n2.a143>
- Souza, T. R. (2009). *Conformando professores eficazes: A relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.
- Spears, E. (2014). The value of an intercambio: Brazilian student mobility, bilateralism & international education. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(1), 11-21.
- Stalliver, L. (2017). *Internacionalização e intercâmbio: Dimensões e perspectivas*. Paraná: Appis.
- Stern, P.N. (2007). On solid ground: Essential properties for growing grounded theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), (pp. 114-126). *The SAGE handbook of grounded theory*. Los Angeles: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2a ed.). Newbury Park: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Streitwieser, B. (2014). Internationalisation of higher education and global mobility. In B. Streitwieser. (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 11-18). United Kingdom: Symposium Books.
- Streitwieser, B., & Van Winkle, Z. (2014). The Erasmus citizen: Students conceptions of citizenship identity in the Erasmus Mobility Programme in Germany. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 259-286). United Kingdom: Symposium Books.
- Stromquist, N. (2007). Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments. *Higher Education*, 53(1), 81-105. DOI 10.1007/s10734-005-1975-5
- Tavares, M.G. M., Oliveira, M. A. A., & Seiffert, O. M. L. B. (2010). Avaliação da educação superior no Brasil: O pensamento veiculado na Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas de educação. *Série-Estudos. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 30, 141-165.
- Thornberg, R. (2011). Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243-259.
- Touraine, A. (1994). *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes.
- Universidade Federal do Piauí. (2013). *Coordenação do Ciência sem Fronteiras realiza reunião sobre o programa*.
- Universidade Federal do Amazonas. (2016). *Termo de consentimento livre e esclarecido*.
- Vande Berg, M., Paige, R.M., & Lou, K. (2012). Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it. Sterling: Stylus.
- Veiga, L., & Gondim, S. M. G. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.1590/S0104-62762001000100001>

- Vieira, E.V. (1997). As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: Avanços e retrocessos *Revista Serviço Social & Sociedade*, 18(53), 13-17. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i9p13-17>
- Wächter, B. (2014). Recent trends in student mobility in Europe. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 87- 97). United Kingdom: Symposium Books.
- Wanderley, L. E. W. (1998). Criação de novas universidades um processo à brasileira. *Revista brasileira de educação*, 8, 86-91.
- Weber, M. (1984 [1922]), *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Welch, A. (2011a). The dragon, the tiger cubs and higher education. University relations between China and SE Asia in the gats era. In D. Jarvis & A. Welch (Eds), *ASEAN Industries and Challenge From China*. London: Palgrave Macmillan.
- Welch, A. (2011b). *Higher education in SE Asia. Blurring borders, changing balance*. London: Routledge.
- Welch, A. (2014). Seek knowledge throughout the world ? Mobility in Islamic higher Education. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 135-149). United Kingdom: Symposium Books.
- Wielewicki, H. G., & Oliveira, M. R. (2010). Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 18(67), 215-234.
- World Education Services. (2012). *China e Austrália aumentam apoio e relacionamentos com universidades na África*. <https://wenr.wes.org/2012/08/wenr-august-2012-africa>

ANEXOS

ANEXO A - CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO

Ao se revisitarem as definições curriculares do IFRN, constata-se, desde o PPP de 1994, a concepção de currículo sustentada em teorias críticas. Especificamente, é definido, em dois projetos anteriores, o modelo de currículo integrado. Nesse modelo, defende-se a formação omnilateral – com uma proposta de educação politécnica – voltada para a formação cidadã.

Em uma perspectiva cronológica dos PPP institucionais, os registros afirmam:

Entende-se por currículo o conjunto de ações baseado em princípios de natureza filosófica, biopsicológica, sócio-antropológica, cultural e legal, como uma determinada forma de expressão dos valores que inspiram as propostas de trabalho e todas as atividades educacionais a serem desenvolvidas na escola. Assim, é fundamental que se caminhe na feitura de um currículo que seja elemento de mediação entre a prática social e o conhecimento científico, tecnológico e cultural, pautado numa concepção histórico-crítica de sociedade e de educação. (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1994, p.20).

O currículo expressa, nesse sentido, o equilíbrio entre os interesses e as forças que estão em jogo no sistema educativo em determinado momento, uma vez que, por meio dele, serão concretizados os fins da educação. Tanto no seu conteúdo, como nas formas pelas quais se apresenta aos professores e aos alunos, o currículo constitui uma opção historicamente configurada, sedimentada em determinada trama cultural, política e social. Ele está sempre impregnado de valores e influenciado pelas relações de poder. Transmite visões sociais dos interessados e produz identidades individuais e sociais particulares. Como expressão da função social da Instituição, impregna toda a atividade pedagógica. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 122).

Toda a discussão travada ao longo deste projeto político-pedagógico e, em especial, as bases legais, sócio-culturais, filosóficas e epistemológicas discutidas na seção anterior nos permite assumir o currículo do CEFET-RN como sendo um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas; pedagogicamente concebidas a partir de uma visão de ser humano, de sociedade, de tecnologia, de trabalho, de cultura e de educação explicitadas neste documento; e organizadas para promover a construção, a reconstrução e a transmissão do conhecimento numa perspectiva crítico-social-histórica, visando à formação de profissionais-cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento sócio-econômico local, regional, nacional e global na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p.74).

APÊNDICES

Apêndice A – Transcrição do conteúdo do respondente 1 no contexto da Irlanda

...eu tenho 22 anos, sou estudante do Campus (Nome do campus) do (Nome da instituição), faço engenharia civil, fui para Irlanda. É... (hesitação) Como ganhos, os ganhos obtidos com o Ciência sem Fronteiras, é... (hesitação) Eu posso dizer que, profissionalmente, foi excelente. Questão de você ter o contato direto... Aqui, a gente tem, também, contato direto com mestres e doutores, mas você ter contato direto com essas pessoas em sala de aula, falando uma língua estrangeira, uma língua que você, até então, você achava que dominava, mas você, em situações que você tem, “eu não sei nada”, entendeu? E você aprender isso, tendo esse contato, é... (hesitação) nomenclaturas da área, você saber como se chama uma viga ou um pilar, coisas, tipo, relacionadas, bem íntima da área, termos técnicos da área, você conhecer em inglês, isso é extremamente importante. É... (hesitação) tive oportunidade. Isso foi que, pra mim, foi de maior ganho. Assim, foi oportunidade de ter contato direto com programas computacionais que pra eles são dados como cadeira obrigatória e que, aqui no Brasil, você tem que ir atrás de um curso pra fazer, você tem que... você não tem na faculdade. Aqui no (Nome da instituição), a gente tem o Autocad, mas a gente não tem o “RFT”. Ah... (hesitação) Foi o que eu tive oportunidade de conhecer lá, que eu fui avaliado, é... (hesitação) como se fosse uma cadeira, assim, português, como a matemática é pra gente, a que a gente teve lá como cadeira na faculdade. E questão pessoal, eu digo que quando eu descrevo a Irlanda, eu digo que fui pra um Brasil que o povo fala inglês, porque os irlandeses são brasileiros disfarçados de irlandeses, porque eles são extremamente carinhosos, extremamente afetivos, como nós, tratamento direto com abraços, aperto de mão, conforme a gente se trata aqui no Brasil. Também, é... (hesitação) quando você chegava, eles perguntavam: “Você é da onde?” “Sou brasileiro”. Eles: “Nossa!” Você via a fisionomia dele mudar, você via a felicidade no olhar daquela pessoa e você se sentia em casa, você se sente em casa. Então, isso, quando eu me via em situações... A gente passou por problemas e tudo lá e você tinha que resolver com irlandês, você ficava totalmente, eu tô em casa, eu tô tranquilo, dá pra resolver isso daqui. Quanto, já foi falado anteriormente, à questão do fato de você aprender outras línguas, é... (hesitação) tipo assim, você aprende uma língua, você, meio, entende todas as outras línguas. Eu tive duas situações que eu costumo contar na roda de amigos que foram esquisitas, mas que foram interessantes. É... (hesitação) no ano novo, em Berlim, a gente tava no metrô e a gente tava um grupo de brasileiros, conversando. Sentou um casal de alemães assim na nossa direita e eles... eu tava em silêncio, os brasileiros tavam em pé, conversando. Ele olhou, a senhora olhou pra mim, falou assim, em alemão, né? Perguntou da onde a gente era, só que em alemão. Não sei falar, mas ela falou uma frase gigantesca, sabe? Eu respondi em inglês. Eu não sabia falar alemão. Eu respondi que nós éramos do Brasil e ela, “bá”, Brasil. Tudo ficou feliz e continuou falando em alemão. Aí, eu falei assim: “Eu não falo alemão”. Bom, tipo assim, eu consegui entender o alemão sem saber nada de alemão. Uma outra vez, também, na Itália, essa foi bem mais interessante, eu tava na fila do supermercado, chegou um senhorzinho de idade, bem, bem de idade. Já eu tava encostado numa prateleira, na fila, né, e ele chegou falando italiano, também não entendo nada de italiano, pedindo uma cartela de ovos que tava na minha cabeça. Ele não apontou, ele não falou ovo em momento nenhum, não apontou. Eu simplesmente entendi que ele queria a cartela de ovos. Tava em cima. Eu peguei e entreguei pra ele. Ele saiu extremamente agradecido. Então eu acredito que isso, realmente, é verdade, sabe? Isso é, você, com certeza, aprende. Tem uma facilidade maior pra aprender quando você aprofunda no idioma que, que é aquele, tipo assim, que abre a porta para outros idiomas. Complemento Bom, meu nome é ... sobre as principais dificuldades que eu tive no Ciências sem Fronteiras, eu posso dizer, primeiramente, em relação ao idioma, eu tenho formação no curso de idioma pra inglês americano e fui pro país que não fala inglês americano, tem um sotaque de inglês da Inglaterra, o sotaque totalmente diferente, então no começo foi um pouco difícil. Eu lembro que assim que eu cheguei o taxista falou o caminho inteiro e ele tava falando sozinho porque eu não tava entendendo nada, entendendo absolutamente nada do que ele tava falando “rss”. Eu sabia apenas dizer: “Não, meu lugar é esse”. Eu tenho que ir pra esse lugar porque eu não conseguia compreender, porque o sotaque era realmente difícil. É um país de pessoas mais velhas. Então, da Irlanda, o tom de voz é um pouco mais puxado, o

sotaque e tudo era um pouco mais difícil. A questão do fuso horário, que a Lara falou, é muito complicado. No começo, assim que você chega, eu lembro que tinha... eu dormia quatorze horas por dia assim que a gente chegou. Não tinha aula e eu dormia muito, eu perdia horário, dormia de manhã, acordava à noite, achando que tava no outro dia, mas tava no mesmo dia e era uma loucura. É questão do clima, era chuva. Acho que do tempo que passei lá, foi todo tempo chovendo, os 365 dias do ano, chuva. E, tipo, o supermercado ficava a dez minutos. A gente com fome, mas não queria ir porque o frio tava um absurdo. A gente chegou a ter aulas canceladas porque o vento não deixava, não permitia a gente entrar na faculdade por causa do vento. Então eu acho que essas foram dificuldades. Teve é... (hesitando) uma coisa que foi uma dificuldade pra mim. Eu já busquei relatos que foi, pra muitos CsF, não sei se é comum na sala que a gente tá aqui agora, mas eu passei por um problema psicológico lá, é... (hesitando) a gente não tem nenhum tipo de preparatório psicológico antes de viajar. Na volta, eu quando tava bem próximo de voltar, questão, acho que de um mês, eu comecei a ter um mix de sentimentos que eu não sabia simplesmente o que era e eu fui caracterizado por, de crise de ansiedade. Eu tive uma crise muito forte de ansiedade, foi uma coisa muito séria. Se ela não tivesse comigo, eu namoro com ela, eu não teria suportado, eu teria voltado mais cedo e foi extremamente difícil, entendeu? Eu acho que falta isso. Você tem que ter um preparatório porque é, como todo mundo falou anteriormente, é tudo muito rápido, é algo que você... : “Mãe, eu tô querendo fazer isso”. Sua mãe: “Meu filho,...” Você já tá lá no aeroporto: “Tchau, mãe”. “rss” Entendeu? Então você não tá “interferência de outro participante” você não tá, você não tá realmente, você não tá realmente preparado. Agora, tipo assim, quando você chega lá, eu acho que eu senti isso, “Poxa, eu vou sair, vou voltar pro Brasil”, sabe, “vou voltar pra uma realidade totalmente...” daqui. Lá, assim que eu cheguei, eu me preocupava com quem tava andando atrás de mim, porque eu tenho esse costume aqui no Brasil, entendeu, de tá se vigiando onde eu tô, andando e tudo. Eu vi as pessoas de lá totalmente despreocupadas. Eu criei esse hábito, entendeu? E quando eu me vi perto de voltar, entendeu, “interferência de outro participante” eu senti isso. Eu já vi relatos de pessoas que entraram em depressão séria mesmo, entendeu? Então eu acho que isso é um ponto, assim, que tem ser uma base, tem que ser uma etapa do programa, você ser avaliado psicologicamente, saber se você tem realmente um preparo pra enfrentar isso, entendeu, “interferência de outro participante” ou preparar-se. Exato, exato. “interferência de outro participante”

Apêndice B - Categorização – frequência respondente 1 – contexto da Irlanda

Eu	67	pro_per
De	66	pre
Que	59	pro_rel
Ser	47	ver_sup
Em	46	pre
Você	37	pro_per
Ter	36	ver_sup
A	32	art_def
Não	31	adv
Ir	30	ver_sup
E	26	conj
O	23	art_def
Estar	22	ver
Uma	20	art_def
Pro	18	pre
Um	17	art_def
Gente	17	nom
Falar	17	ver
Saber	15	ver
Entender	15	ver
Assim	15	adv
Isso	14	pro_ind
Ele	14	pro_per
Com	12	pre
Porque	10	adv
Lá	10	adv
Se	9	pro_per
Outro	9	pro_ind
Mas	9	conj
Aqui	9	adv
Tipo	8	nom_sup
Por	8	pre
Então	8	adv
Como	8	adv
Chegar	8	ver
Alemão	8	adj
Achar	8	ver
Questão	7	nom
Quando	7	adv
Muito	7	adv
Brasil	7	nom
Mais	6	adv
Inglês	6	adj

Esse	6	pro_dem
Brasileiro	6	adj
Aprender	6	ver
Voltar	5	ver
Tudo	5	adv
Realmente	5	adv
Pessoa	5	nom_sup
Nada	5	adv
Língua	5	nom
Já	5	adv
extremamente	5	adv
Dizer	5	ver
Direto	5	adj
Dia	5	nom
Contato	5	nom
Bem	5	adv
Via	4	nom
Ver	4	ver
Totalmente	4	adv
Também	4	adv
Sotaque	4	nom
Sentir	4	ver
Passar	4	ver
participante	4	nom
Mim	4	pro_per
Meu	4	pro_pos
interferência	4	nom
Idioma	4	nom
Fazer	4	ver_sup
Ela	4	pro_per
Difícil	4	adj
Dificuldade	4	nom
Área	3	nom
Tô	3	nr
Todo	3	pro_ind
Situação	3	nom
Sem	3	pre
Rss	3	nr
Querer	3	ver
Pouco	3	pro_ind
Ovo	3	nom
oportunidade	3	nom
Olhar	3	ver
Mãe	3	nom
Me	3	pro_per
Irlandês	3	adj

Irlanda	3	nom
Gastar	3	ver
Ganho	3	nom
Ficar	3	ver
Faltar	3	ver
Faculdade	3	nom
Essa	3	pro_dem
Dormir	3	ver
Dinheiro	3	nom
Coisa	3	nom
Casa	3	nom
Cadeira	3	nom
Aula	3	nom
Ano	3	nom
Vento	2	nom
Tempo	2	nom_sup
Sério	2	adj
supermercado	2	nom
simplesmente	2	adv
Sala	2	nom
Sair	2	ver
responder	2	ver
resolver	2	ver
relato	2	nom
realidade	2	nom
psicológico	2	adj
programa	2	nom
problema	2	nom
preparatório	2	adj
preparar	2	adj
poder	2	ver_sup
perguntar	2	ver
País	2	nom
Para	2	pre
Ou	2	conj
Onde	2	pro_int
Nós	2	pro_per
Né	2	nr
nossa	2	pro_pos
nome	2	nom_sup
nenhum	2	pro_ind
momento	2	nom
mesmo	2	adv
maior	2	adj
lugar	2	nom
lembrar	2	ver

italiano	2	adj
interessante	2	adj
(Nome da instituição)	2	nr
idade	2	nom
horário	2	nom
fronteira	2	nom
Fila	2	nom
Falta	2	nom
exato	2	adj
entrar	2	ver
Dois	2	adj_num
curso	2	nom
Crise	2	nom
conversar	2	ver
conseguir	2	ver
conhecer	2	ver
começo	2	nom
ciência	2	nom
chuva	2	nom
cartela	2	nom
Bom	2	adj
avaliar	2	ver
atrás	2	adv
apontar	2	ver
Ao	2	adv
anteriormente	2	adv
ansiedade	2	nom
andar	2	ver
americano	2	adj
agora	2	adv

Apêndice C—Transcrição do conteúdo da respondente 2 no contexto da Espanha

...eu tenho 24 anos, sou do (Nome da instituição), Campus (Nome do campus), que fica um pouco afastado, né, fica mais na zona rural de (Nome da cidade) e o meu curso aqui no (Nome do estado) é Ciências Agrárias, mas quando eu fui pro intercâmbio, eu fui no curso de meio ambiente, mudou um pouco a ideia do curso, mas alguma característica batia bastante. E sobre a pergunta quais foram os meus maiores ganhos é... (hesitação) eu já respondi essa pergunta anteriormente, em outras, outros momentos que a gente teve pra discutir o Ciências sem Fronteiras e eu sempre coloco ao curso, academicamente falando, profissionalmente falando, os ganhos do Ciência sem Fronteiras, eles são, não tem como quantificar. A gente chegou numa outra universidade, numa universidade totalmente, bem melhor estruturada, bem melhor organizada que eu, às vezes, quando eu comparo a minha universidade da Espanha, que é o país que eu fui, né, estudei na Universidade Autônoma de Madri, com a universidade do Instituto Federal, em relação aos professores, eu não vejo muito muitas diferenças. Temos excelentes profissionais aqui no Instituto Federal do Maranhão e lá, tínhamos profissionais bons também, iguais, só que a maior diferença, pra mim, foi analisar a organização. Lá, era muito bem organizado, muito bem coordenado as atividades. Às vezes, a gente perde um pouco disso aqui na nossa universidade. Academicamente falando, eu tive é... (hesitação) muitos momentos, né, da universidade, em que eu viajei, fiz excursões, aulas de laboratórios, e que essas aulas, a gente não ficava preocupada em tê-las porque já tava muito bem programado pela universidade, eu não precisava tá atrás de recurso pra uma excursão porque a universidade já tinha pensado na, no decorrer do ano letivo, que ia ter aquela excursão pra aquela determinada turma, pra aquela quantidade de aluno, então o ganho acadêmico, ali, a nossa qualidade acadêmica, ela cresce de uma forma exponencial porque a preocupação que eu tenho que tá correndo pra fazer atividade, pra tá em laboratório eu não tinha lá. Então, academicamente falando, isso me engrandeceu muito. Outra coisa que eu comparo muito, assim, é que meu curso aqui no Maranhão, ele é licenciatura, então, apesar de eu não ter feito o curso de licenciatura lá no no exterior, lá na Espanha, eu como professora, eu pude, é (hesitação) acrescentar muito isso na minha formação docente, como os professores se comportam, como eles trabalham, qual é essa relação docente-discente. Então isso eu trago como ganho acadêmico, mas esse ganho, também, ele acaba entrando como ganho pessoal porque foi uma formação que eu não fui pra fazer, mas acabei ficando qualificada como docente. Então eu destaco muito essa relação, em relação aos ganhos pessoais, eu coloco, é (hesitação) a expansão de uma visão de mundo que eu não tinha. A gente acostumada a ter que olhar o nosso próprio umbigo acaba esquecendo que o mundo, ele é enorme, que existem outras culturas, outras pessoas. Em relação ao idioma, também, que foi um ganho pessoal muito, muito grande. Eu não sei se isso tem fundamento científico, mas uma vez, eu li numa pesquisa que quando você aprende outro idioma, todos os outros ficam mais fáceis de você aprender e quando eu aprendi o espanhol, a gente sente que consegue se comunicar mais um pouquinho em francês, um pouquinho em inglês, um pouquinho de alemão, uma língua que parecia coisa de outro mundo parece muito fácil de você conversar. Outro dia, um menino veio da Suíça visitar São Luiz e a minha prima: “Meu Deus, como é que a gente vai falar com esse cara? Eu não sei nada de inglês, ele não sabe nada de português”. Eu disse pra ela: “Menina, não te preocupa que a gente vai se entender”. E aí, fica muito mais fácil. E eu só consigo visualizar hoje porque eu viajei, né, e agora, a gente tem muito mais facilidade de enxergar e de, e de conhecer outros mundos e tem uma visão totalmente diferente. Hoje a (nome da entrevistada) que foi pro Ciências sem Fronteiras é uma (nome da entrevistada) totalmente diferente da (nome da entrevistada) que saiu daqui. Eu pareço, assim, não sei nem dizer como eu era. Aí, se for falar da experiência de conviver, de convivência com outras pessoas dentro de uma mesma casa, aí, a gente vai fazer mais dois dias de conversa aqui “rss” porque a gente ganha muito. Então eu tive que morar, por exemplo, com gente de Brasília, do Rio Grande do Sul e conviver com pessoas, com pessoas totalmente diferentes do nosso próprio país, com posturas totalmente diferentes. Então o meu problema, às vezes, nem era o espanhol que morava do meu lado, era o brasileiro que tava no quarto. A gente tinha mais conflitos “rss” dentro da nossa própria casa do que fora dela. Então o ganho pessoal, assim, quando todo mundo pergunta: “O que você traz do Ciências sem Fronteiras? O que te acrescentou?” Eu disse: “Gente, uma hora não vai ser suficiente. Pode marcar uma semana de conversa que a experiência é incrível, ela é muita rica, né, então acho que já falei

bastante “rss”. O próximo é pra lá ou pra cá? Complemento Meu nome é ... eu fui pra Madri na Espanha, eu estudo licenciatura, eu estudava, né, que eu sou formada já em licenciatura em Ciências Agrárias no Maranhão e fui pra estudar Ciências Ambientais lá em Madri, sou do (Nome da instituição), Campus (Nome do campus), eu tenho vinte e quatro anos. É... (hesitação) vou fazer um discurso totalmente diferente, em relação dos meus colegas. Em relação às dificuldades, acho que também é um pouco de perspectiva de que cada um tem. Eu não coloco como dificuldade. Eu, quando eu falo sobre o programa Ciências sem Fronteiras, eu coloco como coisas que poderiam melhorar, mas que não foram dificuldades. Eu vou começar falando sobre as cadeiras que eu cursei de Meio Ambiente lá em Madri, que eu não pude agregar ao meu currículo brasileiro. Isso, pra mim, foi um choque, foi, foi, acabou sendo um desperdício curricular muito grande pra mim que eu fiz cadeiras de Ecologia Humana, de Meio Ambiente, de Psicologia Ambiental, e que, como na minha grade curricular, isso não contempla, no Brasil, eu não pude anexar de forma alguma nem como cadeira extracurricular. Então eu acho que o Ciências sem Fronteiras, se houver um próximo programa, seria interessante colocar um mecanismo onde tudo que a gente trouxesse de currículo pudesse ser agregado, aproveitado, eu pudesse ser, mostrar isso, ser qualificada, de alguma maneira. Aí, entrando também nesse mérito, um pouco, do distanciamento das coordenações de curso do país de origem com o país que nós estávamos, por exemplo, e aí, essa característica traz várias outras, por exemplo, o Instituto não saber o que a gente foi fazer porque o curso, a coordenação não sabe quais cadeiras nós cursamos, não tem comunicação com a coordenação, com o curso lá da Espanha. Então, assim, minha coordenação de curso no Maranhão, ela é muito boa, minha coordenação de curso lá na Espanha, ela é muito boa, mas as duas não conversam, elas não se entendem e eu sou uma aluna das duas coordenações. A gente fica meio perdido na hora de fazer a seleção das cadeiras, o que vai ser realmente aproveitado é uma deliberação que sai só do aluno. Essa deliberação poderia ser de várias outras maneiras. Por isso alguns questionamentos do programa são alunos que fazem cadeiras que não têm totalmente ligação com sua grade curricular porque quando a gente chega lá, eles ofertam todas, tu pode fazer. Aí, tu vai na empolgação, tu fazendo, aí, na hora, aquilo ali não é bem o que era o teu curso. O objetivo, ainda na questão dessa ponte dialética, que ela não é tão dialética assim, quando, quando eu cheguei do intercâmbio, o Instituto do Maranhão, por meio do ARINT (Assessoria de Relações Internacionais) promoveu seminário de internacionalização, a gente debateu o Ciências sem Fronteiras, outros programas de intercâmbio, foi um momento muito rico, mas o meu campus, particularmente, não deu tanta atenção aos alunos do Ciências sem Fronteiras e houveram momentos de congressos, de seminários que o campus criou, onde a gente não teve nenhum convite de expor essa essa experiência ou de ministrar alguma disciplina no congresso, no seminário e a gente se sente um pouco excluído, como se a gente tivesse ido e voltado pra a universidade, pra o Instituto, foi como se a gente não tivesse feito, realizado nada. Na verdade, saiu como se tivesse saído de férias e voltou agora pra dentro da universidade quando a gente tem tanta oportunidade de tá é... (hesitação) discutindo o que se viu, o que se aprendeu, metodologias, inclusive desses seminários aqui no (Nome do campus II), no (Nome da instituição), (Nomes do campus), no seminário de internacionalização. Um professor foi pro intercâmbio, pra a Irlanda, foi, acho que foi pra a Irlanda, foi pra a Irlanda, que é um dos países que o professor é bem mais valorizado, do mundo, e aí, veio cheio de experiência, de como se exercia a docência lá, mas ele não pode, por exemplo, compartilhar isso com os colegas do Instituto porque não tem um local aonde ele possa ofertar um curso ou minicurso, onde ele possa realmente expandir, compartilhar esse conhecimento. Se a gente for pensar em Ciências sem Fronteiras, a gente acaba ficando com o Ciências sem Fronteiras como uma experiência mais pessoal do que nacional porque a gente não consegue compartilhar isso em outras formas de mecanismo. Isso, eu acho que deveria ser aprimorado, mas ainda assim, eu não coloco como dificuldade, eu coloco como ponto de crescimento e minha mãe, ela teve a oportunidade de me visitar lá em Madri depois de sete meses que eu tava lá no intercâmbio e quando ela chegou ela disse assim: agora, eu entendi porque você nunca reclamou de saudade”. Eu realmente, eu não reclamava de saudade, não reclamava de problema. Pra mim, era tudo muito lindo, maravilhoso. O meu entusiasmo não acabou na verdade. Eu voltei ainda entusiasmada com a realidade, eu não tive dificuldade com a comida, que eu sempre soube cozinhar, né, então pra eu fazer a minha própria comida brasileira, não tinha a dificuldade de tá comendo em outros lugares. Então eu não tive dificuldades com o idioma. Eu enxergo que, inicialmente, assim, nos primeiros dois meses, pode ser um dificultador, mas depois,

aquilo ali, ele se, se acabando, vai se, se acostumando e por nós sermos jovens, né, e a gente tá o tempo, é mais fácil da gente se comunicar ou em festa ou de qualquer maneira com outras pessoas, né, a juventude, ela tem mais essa, essa facilidade de fazer amizade, a gente acaba praticando o idioma de uma maneira muito mais fácil, né, porque a gente bota a cara a tapa e se tiver que falar, vai falar, e se tá errado, fala errado mesmo e vai. Então a gente, acho que isso tem um ponto da juventude, da gente querer botar a cara a tapa, não ter vergonha de pagar mico e tal. Então o idioma, ele não foi, pra mim, uma coisa de dificuldade, foi uma coisa de “ah eu tenho que aprender”, não é, tipo, eu não me senti totalmente incapaz de, de fazer qualquer coisa lá. Pagava meus micos, falava que nem índio “rss” eu não conjugava certo algumas palavras do espanhol, mas não sentia, assim, dificuldade. Eu ria deles, eles riam de mim. Nunca, nunca, eu achava que era dificuldade. Tava sempre rindo e aí, tinha uma hora que eu dizia: “Mas, sim, como é em espanhol?” Ensinei eles a falar brasileiro, né? “Ah você fala brasileiro? É brasileiro?” Eu ensinava português pra eles e eles me ensinavam espanhol, as coisas mais esdrúxulas, né, que a gente não comenta no dia a dia. Eu fui atrás catar, pra saber, então não senti como dificuldade. Aí, é... (hesitação) em relação ainda, nessa característica, né, a única coisa que eu senti, assim, um pouco, a diferença muito grande, muito grande mesmo, foi em relação à metodologia da avaliação. Lá, realmente, como eles avaliam em quesito de provas, atividades, tarefas, é muito mais puxado. O estudante lá, ele é diferente. Os alunos da minha turma, eles, o professor tava dando aula no slide e eles tavam aqui com a cabeça muito baixa, escrevendo páginas e páginas e páginas e páginas. A nossa, pelo menos, o meu jeito de estudar é sempre aqui, eu paro presto atenção na aula e depois eu vou atrás daquele material. Eles não, eles já vinham com a bagagem, né, eles já estudavam todo o conteúdo em casa e aí quando eles chegam na aula, eles já sabiam do que se tratava a aula e eles tavam só fazendo os apontamentos, as anotações, as anotações dele, e aí, é... (hesitação) a metodologia de avaliação, pra mim, foi um pouco mais difícil porque o nível das avaliações era, assim, bem como deveriam ser. Essa é a verdade. Aqui, a gente tem uma prova muito, “O que é isso?” “Por que isso?” Lá, eles colocavam a gente pra pensar as questões que envolviam aquilo ali e, aí, você tinha que ter uma noção muito grande do conteúdo pra poder se dar bem. Em relação à avaliação, eu senti que é pouco diferente do Brasil, que ela é um pouco mais puxada. É... (hesitação) tanto eu estudei, tipo, três meses, eu passava o mês de férias, eu passei três meses estudando uma prova de fisiologia animal que parecia que eu tava fazendo medicina, meu Deus do céu, coisa que eu tinha que estudar: neurônio, sinapse. Isso, aqui, eu não via no meu curso. E, aí, falando no meu discurso de dificuldade, eu coloco, agora, a questão do apoio do Instituto do Maranhão, Campus (Nome do campus II), Campus (Nome do campus), do (Nome da instituição), como instituição, porque um dos pré-requisitos de eu ter feito o Ciências sem Fronteiras foi ter tido apoio dessa instituição, por exemplo, o DELE, ele era duzentos reais, a prova do DELE e o curso de preparação pro DELE ele é quatrocentos reais. Então eu, naquela época, naquele momento, determinado momento financeiro da minha família, meu pai não tinha como custear seiscentos reais pra um palpito, porque era um palpito. É... (hesitação) assim, tu vai, eu vou te dar mil reais ou seiscentos reais porque ainda tem o passaporte blá blá eu vou te dar mil pra você ir pra o intercâmbio. Não. Eu vou te dar mil reais pra uma possibilidade de vaga no Ciências sem Fronteiras. Então se o Instituto Federal, se ele não tivesse pago a minha bolsa, ele fez, ele deu, ele fez, claro, um seletivo pros alunos e, aí, financiou, deu a bolsa, a bolsa pra pagar o DELE. Se ele não tivesse feito, eu não teria nem me animado para fazer porque eu não ia tirar setecentos reais da família naquele momento pra um palpito. Eu achava que ia ser meio arriscado, né, meu pai ia dar os pulos dele, mas eu não me sentia confortável com essa situação. E é aí que o (Nome da instituição) entra, como uma instituição, é... (hesitação) uma facilitadora. Eu penso minha realidade e tem pessoas que têm uma realidade muito pior que a minha e que só foram pro Ciências sem Fronteiras porque a instituição, realmente, algumas tiveram núcleos de apoio, né, no caso, algumas pessoas tiveram apoio psicológico e outras tiveram apoio financeiro e, sem isso, mesmo o programa sendo um programa que, que engloba, que facilita as pessoas irem pro exterior, ia ser um programa excludente, né, porque tem outras coisas que você não consegue, você não consegue ir. O colega meu comentou lá no intercâmbio que ele tinha um amigo que ele não sabia nada, ele era mesmo do interior, ele nunca tinha saído do estado, na verdade, da cidade do interior que ele fazia e, aí, ele foi pra Barcelona e ele sentiu muita dificuldade porque ele era totalmente besta, assim, no sentido da palavra, muito bondoso. As pessoas enrolavam ele, pegava o dinheiro dele, ele não tinha, meio que, experiência de vida e, assim, se não fosse a universidade ter

promovido, ele não, nunca chegaria a ter participado de um intercâmbio. E lá na universidade, ele ganhou três prêmios, que o menino era muito esperto, né? Então a universidade teve que segurar pela mão. Se não tivesse alguém que fizesse isso, ele teria oportunidade incrível. A minha não dificuldade, eu devo ao Instituto Federal ter ajudado nesse sentido e, aí, em relação, é... (hesitação) à insegurança que eu sinto hoje, que eu voltei pra São Luiz, como os meninos colocaram, né, lá, você não se preocupa com nada. Em Madri, existem furtos, existem pequenos furtos. Você deixa uma câmera lá e alguém pegou, furtou e tal, mas você não tem violência, a pessoa pegar uma faca, uma arma e apontar na sua cabeça e dizer assim: “Me passa!” e te dar uma tapa na cara. Isso não. Então, quando eu voltei pra São Luiz, eu não me sinto segura em nenhum lugar, lugares que têm muita gente, lugares, eu fico insegura. Aí, eu viajei no reveillon no Rio de Janeiro e, aí, tipo, Copacabana, aí, teve um momento que tinha muita gente. Eu digo: “Eu não consigo ficar aqui.” Eu tava o tempo todo aflita com violência, coisa que tem muito, ainda, no Brasil, que não tem no exterior, né, mas eu acho que, em relação a dificuldade, é só isso que eu tenho a acrescentar. Acabou.

Apêndice D - Categorização – frequência respondente 2 – Contexto da Espanha

De	156	Pre
Que	111	pro_rel
Eu	108	pro_per
A	98	Pre
Em	88	Pre
Ser	80	ver_sup
Ter	73	ver_sup
Não	70	Adv
O	67	art_def
E	62	Conj
ir	58	ver_sup
ele	47	pro_per
pro	44	Pre
um	38	art_def
gente	36	Nom
uma	31	art_def
muito	31	Adv
se	29	pro_per
como	26	Adv
fazer	25	ver_sup
lá	22	Adv
com	22	Pre
porque	20	Adv
outro	20	pro_ind
meu	20	pro_pos
né	19	Nr
isso	19	pro_ind
então	19	Adv
mais	17	Adv
falar	16	Ver
ciência	16	Nom
aí	16	Adv
mas	15	Conj
estar	15	Ver
dificuldade	15	Nom
curso	15	Nom
assim	15	Adv
universidade	14	Nom
sem	14	Pre
poder	14	ver_sup
minha	14	pro_pos
você	13	pro_per
relação	13	Nom

quando	13 Adv
pouco	13 pro_ind
essa	13 pro_dem
ela	13 pro_per
por	12 Pre
fronteira	12 Nom
aqui	12 Adv
coisa	11 Nom
saber	10 Ver
pessoa	10 nom_sup
instituto	10 Nom
ficar	10 Ver
dar	10 Ver
colocar	10 Ver
bem	10 Adv
totalmente	9 Adv
sentir	9 Ver
ganho	9 Nom
achar	9 Ver
acabar	9 Ver
momento	8 Nom
mim	8 pro_per
já	8 Adv
estudar	8 Ver
real	7 Nom
programa	7 Nom
meio	7 Adv
me	7 pro_per
intercâmbio	7 Nom
dizer	7 Ver
diferente	7 Adj
aluno	7 Nom
alguma	7 pro_ind
adriana	7 Nom
te	6 pro_per
só	6 Adj
professor	6 Nom
ou	6 Conj
mundo	6 Nom
maranhão	6 Nom
madri	6 Nom
grande	6 Adj
experiência	6 Nom
coordenação	6 Nom
chegar	6 Ver
cadeira	6 Nom

brasileiro	6 Adj
aula	6 Nom
ainda	6 Adv
voltar	5 Ver
todo	5 pro_ind
também	5 Adv
seminário	5 Nom
sair	5 Ver
realmente	5 Adv
pessoal	5 Adj
país	5 Nom
nunca	5 Adv
nem	5 Conj
nada	5 Adv
mês	5 Nom
muita	5 pro_ind
mesmo	5 Adv
maracanã	5 Nom
(Nome da instituição)	5 Nr
idioma	5 Nom
fácil	5 Adj
exemplo	5 Nom
espanhol	5 Adj
espanha	5 Nom
campus	5 Nom
apoio	5 Nom
ai	5 Ono
vez	4 Nom
verdade	4 nom_sup
tu	4 pro_per
sempre	4 Adv
rss	4 Nr
página	4 Nom
próprio	4 Adj
prova	4 Nom
pensar	4 Ver
parecer	4 Ver
pagar	4 Ver
nossa	4 pro_pos
maneira	4 Nom
luiz	4 Nom
lugar	4 Nom
instituição	4 Nom
hora	4 Nom
federal	4 Adj

ensinar	4 Ver
dois	4 adj_num
dia	4 Nom
delir	4 Ver
conseguir	4 Ver
cara	4 Nom
avaliação	4 Nom
aprender	4 Ver
ao	4 Adv
ali	4 Adv
ah	4 Ono
agora	4 Adv
viajar	3 Ver
ver	3 Ver
três	3 adj_num
tipo	3 nom_sup
tapa	3 Nom
tanto	3 pro_ind
sobre	3 Pre
rolim	3 Nr
reclamar	3 Ver
realidade	3 Nom
questão	3 Nom
qual	3 pro_ind
pergunta	3 Nom
pegar	3 ver_sup
passar	3 Ver
palpite	3 Nom
oportunidade	3 Nom
onde	3 pro_int
nós	3 pro_per
mil	3 adj_num
metodologia	3 Nom
menino	3 Nom
licenciatura	3 Nom
irlanda	3 Nom
interior	3 Adj
hoje	3 Adv
forma	3 Nom
exterior	3 Adj
existir	3 Ver
esse	3 pro_dem
entrar	3 Ver
entender	3 Ver
diferença	3 Nom
dever	3 Ver

depois	3 Adv
dentro	3 Adv
curricular	3 Adj
conversar	3 Ver
compartilhar	3 Ver
colega	3 Nom
coimbra	3 Nom
casa	3 Nom
característica	3 Nom
brasil	3 Nom
bom	3 Adj
bolsa	3 Nom
atrás	3 Adv
atividade	3 Nom
aquilo	3 pro_ind
aquele	3 Pre
ano	3 Nom
ambiente	3 Nom
acrescentar	3 Ver
acadêmico	3 Adj
academicamente	3 Adv
vário	2 pro_ind
visão	2 Nom
visitar	2 Ver
vir	2 Ver
violência	2 Nom
vinte	2 adj_num
tão	2 Adv
turma	2 Nom
tudo	2 Adv
trás	2 Adv
tempo	2 nom_sup
tavam	2 Nr
tal	2 pro_ind
sua	2 pro_pos
sentido	2 Nom
sentar	2 Ver
seiscentos	2 adj_num
saudade	2 Nom
rir	2 Ver
rio	2 Nom
rico	2 Adj
qualquer	2 pro_ind
qualificado	2 Adj
puxar	2 Ver
próximo	2 Adj

promover	2 Ver
profissional	2 adj
problema	2 Nom
preocupar	2 Ver
praquela	2 Nr
português	2 Adj
ponto	2 Nom
palavra	2 Nom
pai	2 Nom
ofertar	2 Ver
nosso	2 pro_pos
nome	2 nom_sup
nenhum	2 pro_ind
morar	2 Ver
monte	2 Nom
mico	2 Nom
melhor	2 Adj
mecanismo	2 Nom
maior	2 Adj
laboratório	2 Nom
juventude	2 Nom
internacionalização	2 Nom
inglês	2 Adj
incrível	2 Adj
haver	2 ver_sup
grade	2 Nom
ganhar	2 Ver
féria	2 Nom
furto	2 Nom
formação	2 Nom
formado	2 Adj
financeiro	2 Adj
família	2 Nom
facilidade	2 Nom
excursão	2 Nom
errado	2 Adj
enxergar	2 Ver
docente	2 Adj
discutir	2 Ver
discurso	2 Nom
dialético	2 Adj
deus	2 Nom
determinado	2 Adj
deliberação	2 Nom
currículo	2 Nom
conviver	2 Ver

conteúdo	2	Nom
consigo	2	pro_ind
congresso	2	Nom
comunicar	2	Ver
comparar	2	Ver
comida	2	Nom
comentar	2	Ver
castelo	2	Nom
cabeça	2	Nom
botar	2	Ver
blá	2	Nr
bastante	2	Adv
atenção	2	Nom
aquela	2	Pre
aproveitar	2	Ver
anotação	2	Nom
ambiental	2	Adj
alguém	2	pro_ind
algum	2	pro_ind
agrário	2	Adj
agente	2	Nom

Apêndice E– Transcrição do conteúdo do respondente 3, no contexto da Escócia

... eu tenho 20 anos e eu estudo engenharia civil aqui no Monte Castelo. É... (hesitação) fui morar um ano e dois meses na Escócia. É... (hesitação) o Ciência sem Fronteiras, pra mim, foi uma coisa que eu nunca pensei que iria acontecer na minha vida. Eu lembro até que quando eu ainda tava no ensino médio, também estudei no Instituto Federal, lá na minha cidade, eu me via conversando com os meus amigos lá do ensino médio que eles tinham os conhecidos, que eles tinham ido pro Canadá morar fora pelo programa, eu só ficava comigo, pensando: “Nossa, se eu tivesse a experiência disso, acho que ia ser muito incrível”. E quando eu entrei aqui, já no meu primeiro ano do (Nome da instituição), tinha aberto um processo seletivo pro curso de inglês, todo esse apoio que o Instituto tava dando pra quem queria se inscrever pro Ciência sem Fronteiras e eu pensei comigo mesmo: “É, bora lá!” E quando eu me vi, É... (hesitação) já no segundo ano, eu já tava no aeroporto me despedindo da minha família pra embarcar pra a Escócia. Então foi uma coisa, assim, muito rápida. Quando eu me vi, eu já tava lá. E, assim, questão de ganho profissional, acho sempre tem, aquilo que acaba sendo, todo mundo fala, mas que é verdade, questão da língua, é... (hesitação) que é uma diferença entre você aprender uma língua no cursinho ou na escola do que você vivenciar aquela língua vinte e quatro horas por dia, que você não tem pra onde fugir, você tem que falar aquela língua ali se não você tá ferrado. Aquilo acaba é... (hesitação) facilitando um pouco mais o aprendizado. Você tá sendo exposto a sotaques daquela língua e você acaba... Outra coisa também que eu considero como ganho pessoal foi a questão da independência que todo mundo também fala. Essa questão de você tá sozinho, se ver sozinho, longe da sua família, longe da sua casa, É... (hesitação) do outro lado do oceano, eu acho que eu digo que só me considero que eu tava totalmente sozinho porque eu tinha outras pessoas que também estavam sozinhas do meu lado “rss”, que são os estudantes que vieram dos outros lugares e tavam vivendo a mesma experiência. Então, ali, a gente acabou juntando e se ajudando, todo mundo ao mesmo tempo. E questão também de É... (hesitação) que acaba... questões de amizade... acaba sendo um ganho até profissional e acadêmico, que você acaba montando uma rede de contatos. Eu fiz muitas amizades lá com pessoas internacionais e também do Brasil inteiro, então... sendo um ganho pessoal e profissional que, agora, todo mundo já voltou, que tava lá no meu edital na Escócia, a gente tem um grupo no zap e o pessoal que acabou de formar já tava pra se formar, eles ficam trocando lá contato entre eles, que abriu uma vaga de estágio lá no estágio deles, quem quiser e se interessar, se é pra se inscrever, avisando mesmo. Então isso acaba, tipo, ainda mais na situação que a gente tá aqui no Brasil, que arrumar emprego aqui na área de engenharia..., acaba sendo uma ajuda muito grande, É... (hesitação) e o que mais? É... (hesitação) essa questão também do acadêmico, eu considero... Quando eu voltei de lá..., A universidade de lá tem uma estrutura, de lá, muito boa, a organização muito boa, mas eu acredito também como um ganho que eu tive, aprender a valorizar o meu (Nome da instituição) aqui, o meu estudo daqui, porque quando cheguei lá, eu posso dizer que pro... alguns problemas eu tive que passar por matérias que eu já tinha tido uma base aqui, quase que, acho que cinquenta por cento da matéria, elas são bem misturadas, acaba juntando, por exemplo, as duas topografias, que aqui eu tenho topografia um e dois, lá, é uma só, É... (hesitação) matemática três, lá, eles acabaram juntando matemática três que tive aqui e pouco de cálculo diferencial. Então quando eu cheguei lá, eu vi uma coisa que eu já tinha uma base, mas que eu ainda tava aprendendo, algo novo, e eu não sentia, assim, que eu tive muita dificuldade. Então isso foi graças, assim, ao que eu tive aqui. É... (hesitação) então acho que isso acabou, tipo, me fazendo valorizar um pouco mais a questão, tipo, de todas oportunidades que eu tive aqui porque eu lembro que se não fosse ali o pessoal do ARINT tando comigo, talvez, que eu passei por algumas dificuldades pra poder ir, É... (hesitação) os gastos e tal, talvez, eu nem tivesse conseguido. Então é... (hesitação) acho que isso acabou sendo um ganho, acho que isso... Complemento A questão de dificuldades que eu tive e, assim, questões de dificuldades desde o começo, né, antes mesmo de eu viajar, é... (hesitação) quase perdi a minha vaga na universidade que eu já tinha conseguido, é... (hesitação) porque, questão da burocracia e do atraso do governo em alguns documentos que a gente precisava pra poder tirar o visto e poder continuar com o processo. Eu me vi numa situação que eu já tava trocando e-mails com a minha universidade de lá porque eu tinha que chegar num determinado prazo, então eu tinha que apresentar o visto, passaporte, tudo antes daquele prazo pra eu poder começar o curso de línguas. É... (hesitação) só, É... (hesitação) o CNPq

ainda não tinha entregado um documento que era essencial pra eu poder tirar o visto, que era a questão da carta de “interferência de outro participante” não, essa foi a universidade que me entregou, a que o governo precisava me entregar, questão das bolsas que eles iam me bancar lá, que eu tinha que provar lá o visto, que eu tinha dinheiro pra poder ficar lá morando, estudando e o CNPQ ainda não tinha me enviado isso. Então, é... (hesitação) eu tive que esperar ficando trocando e-mail com a universidade, até falei com a ARINT e o que aconteceu é que eu tinha que ter chegado lá pro curso de dez semanas. Eles me falaram que teria que passar por uma nova entrevista via Skype, assim, por causa, pra poder conseguir uma vaga no curso de seis semanas porque já que eu não conseguiria chegar lá pro curso de dez semanas, eu tinha perdido, e dependendo, se eu não passasse nessa entrevista ou se eu também não conseguisse chegar lá pro curso de seis semanas, também perderia a minha, a vaga pro curso inteiro. Então eu fiquei na questão de estresse, fui lá pra a ARINT prestar entrevista via Skype. Acabou que deu tudo certo, eu acabei chegando lá, mas foi uma dificuldade na questão no atraso de entregar um documento que é importante pra você tirar o visto. É capaz, é... (hesitação) eu podia ter perdido a vaga depois do processo seletivo ter praticamente, ser concluído, encerrado, que todas as universidades lá já tinham sido até realocadas pra a universidade e aí eu iria perder a minha vaga. Fora isso, as outras questões antes de tirar isso, eu nem sei se eu poderia considerar como dificuldade porque eu tive apoio do (Nome da instituição), é... (hesitação) pagar o teste de proficiência pra tirar o visto, viagem e tal, tudo isso eu tive suporte. Então graças a Deus, tinha alguém comigo “interferência de outro participante” tá, acho que eram essas mesmas questões, dificuldade antes. Foi isso que eu tive durante. Lá, a questão da adaptação eu considero muito engraçada, eu me considero estranho, meu tipo de adaptação que eu tive lá... porque o que todo mundo fala aqui, que sente logo o baque de início e depois que passa a experiência lá, fica com muitas saudades. Eu já considero que o meu baque, ele veio, assim, alguns meses depois que eu cheguei lá, com muita euforia em conhecer tudo e tal, o cotidiano era diferente, as experiências diferentes, os horários, rotinas. É... (hesitação) mas chegou um momento que quando toda aquela experiência passou a ser rotina, eu acabei, assim, é... (hesitação) me vendo, assim, numa questão, também numa dificuldade psicológica de adaptação, inclusive, assim, até me, é... (hesitação) me relatei ou relative, é... (hesitação) não, eu me vi solidário à questão do colega. Lembro que eu passei algumas crises de ansiedade, à noite, você morando sozinho num quarto, houveram situações que só consegui dormir depois de eu chorar bastante ou então de ficar, assim, até de lembrar da experiência, eu fico, assim, até nervoso, tremendo, é... (hesitação) mas uma questão que, assim, realmente deveria ser pautada é essa questão de acompanhamento lá, essas questões psicológicas porque, é... (hesitação) foi uma questão que, hoje, eu sinto, assim, que eu sinto saudade daquela experiência, mas não tanto quanto, como outras pessoas porque, talvez, eu tive isso e ainda fica muito forte, marcado, É... (hesitação) comigo. Então eu sinto uma saudade moderada, eu sinto saudade de voltar, mas não na situação e no contexto que eu tava inserido no programa. E fora isso, as outras adaptações que eram de praxe, aprender a cozinhar, morar sozinho, todas essas coisas, mas acabou me dando um senso de responsabilidade, de independência, que talvez eu só iria conseguir se eu morasse sozinho aqui no Brasil depois de ter me formado. Sei lá, depois fica essa questão da saudade que mesmo na minha situação, assim, eu sinto um pouco de saudade, também olhar as publicações do face (Facebook) antiga, ver aquelas fotos, experiências. E também uma coisa, assim, que eu sinto, que até com as pessoas que eu converso essa questão, tento, até com as pessoas que eu converso essa questão, a gente tá aqui conversando entre a gente é muito bacana, mas essa experiência que a gente viveu não é uma coisa, assim, que, pelo menos, eu não sinto facilidade de compartilhar com outras pessoas que não viveram aquilo “interferência de outro participante” Isso. Exatamente. “interferência de outro participante” Nossa, muito... É... (hesitação) você “interferência de outro participante” fica preso porque fica com medo das pessoas te acharem um metido e acaba que você só consegue compartilhar aquilo quando você vê uma pessoa, “Ah, eu fui pra país tal”, também que ela acaba vivendo aquilo que você viveu, então... e acho que ela tem uma cabeça diferente pra te entender “interferência de outro participante” Isso. “interferência de outro participante” Só pra terminar essa, acho, questão, É... (hesitação) importante porque, É... (hesitação) assim, que, pelo menos pra mim, eu considero que, às vezes, eu penso que eu, essa experiência que eu tive foi coisa que eu vivi há muito tempo atrás ou então foi uma outra vida que eu tive, que viveu aquilo porque é uma coisa que eu voltei, assim, há poucos meses, mas como foi uma coisa, assim, que eu não pude compartilhar,

penso que foi uma coisa muito distante de mim às vezes isso. “interferência de outro participante” Um ano passou, parece que foi uma coisa, assim, acabou e agora? “interferência de outro participante” “rss”.

Apêndice F - Categorização – frequência respondente 3 – contexto da Escócia

Que	111	pro_rel
Eu	97	pro_per
De	85	pre
Ser	62	ver_sup
Ter	47	ver_sup
A	45	pre
e	37	Conj
em	35	Pre
o	31	art_def
lá	31	Adv
pro	30	Pre
uma	28	art_def
questão	28	Nom
ir	26	ver_sup
assim	21	Adv
acabar	21	Ver
outro	18	pro_ind
me	18	pro_per
não	17	Adv
estar	17	Ver
um	16	art_def
então	16	Adv
você	15	pro_per
isso	15	pro_ind
aqui	15	Adv
também	14	Adv
se	14	pro_per
ver	13	ver_sup
porque	13	Adv
já	13	Adv
essa	13	pro_dem
ficar	12	Ver
com	12	Pre
coisa	12	Nom
poder	11	ver_sup
muito	11	Adv
achar	11	Ver
todo	10	pro_ind
por	10	pre
mas	10	conj
experiência	10	nom
quando	9	adv
participante	9	nom

meu	9 pro_pos
interferência	9 nom
chegar	9 ver
até	9 adv
só	8 adj
sentir	8 ver
pessoa	8 nom_sup
passar	8 ver
minha	8 pro_pos
ele	8 pro_per
dificuldade	8 nom
curso	8 nom
considerar	8 ver
conseguir	8 ver
viver	7 ver
universidade	7 nom
sozinho	7 adj
gente	7 nom
vaga	6 adj
saudade	6 nom
morar	6 ver
mesmo	6 adj
língua	6 nom
ganho	6 nom
falar	6 ver
depois	6 adv
aquilo	6 pro_ind
aquela	6 pro_dem
ainda	6 adv
tirar	5 ver
situação	5 nom
pouco	5 pro_ind
pensar	5 ver
ou	5 conj
mundo	5 nom
mais	5 adv
como	5 adv
comigo	5 pro_ind
ano	5 nom
voltar	4 ver
tudo	4 adv
tipo	4 nom_sup
talvez	4 adv
tal	4 pro_ind
semana	4 nom
pessoal	4 adj

muita	4	pro_ind
mim	4	pro_per
lembrar	4	ver
entregar	4	ver
entre	4	pre
conversar	4	ver
aprender	4	ver
antes	4	adv
algum	4	pro_ind
adaptação	4	nom
via	3	nom
trocar	3	ver
te	3	pro_per
profissional	3	adj
processo	3	nom
perder	3	ver
mês	3	nom
(Nome da instituição)	3	nr
haver	3	ver_sup
formar	3	ver
escócia	3	nom
entrevista	3	nom
ela	3	pro_per
dois	3	adj_num
documento	3	nom
diferente	3	adj
dar	3	ver
compartilhar	3	ver
carlos	3	nom
brasil	3	nom
arench	3	nr
ali	3	adv
vir	2	ver
vida	2	nom
viajar	2	ver
vez	2	nom
valorizar	2	ver
três	2	adj_num
topografia	2	nom
tempo	2	nom_sup
sua	2	pro_pos
skype	2	nr
sem	2	pre
seletivo	2	adj
seis	2	adj_num

saber	2 ver
rss	2 nr
rotina	2 nom
querer	2 ver
quem	2 pro_ind
quase	2 adv
psicológico	2 adj
programa	2 nom
precisar	2 ver
prazo	2 nom
perdido	2 adj
pagar	2 ver
novo	2 adj
nossa	2 pro_pos
nem	2 conj
médio	2 adj
menos	2 adv
matéria	2 nom
matemática	2 nom
longe	2 adv
lado	2 nom
juntar	2 ver
inteiro	2 adj
instituto	2 nom
independência	2 nom
importante	2 adj
graça	2 nom
governo	2 nom
fronteira	2 nom
fazer	2 ver_sup
família	2 nom
estudo	2 nom
estudar	2 ver
escrever	2 ver
ensino	2 nom
dizer	2 ver
dez	2 adj_num
contato	2 nom
cnpq	2 nr
ciência	2 nom
bom	2 adj
base	2 nom
baque	2 nom
atraso	2 nom
apoio	2 nom
ao	2 adv

amizade	2	nom
agora	2	adv
acontecer	2	ver
acadêmico	2	adj

Apêndice G – Transcrição da respondente 4 no contexto da Espanha

... eu tenho 21 anos, eu sou do (Nome da instituição), do Campus (Nome da instituição), meu curso é engenharia civil e participei do Ciências sem Fronteiras, fui pra Madri, na Espanha, durante um ano. Bem, quanto aos maiores ganhos obtidos com a participação no programa, É... (hesitação) como o quesito acadêmico, eu diria que foi consolidar meus conhecimentos sobre idioma. Lá, eu tive oportunidade de estudar mais ainda espanhol com professores nativos e tudo e também estudei um pouco de francês com professora nativa. Então foi excelente você aprender o idioma com alguém que realmente fala bem, você aprende questões, até gíria, sotaque, tudo isso influencia bastante na forma como você vai se desenvolver e também tive oportunidade de melhorar meu currículo de maneira significativa porque quando eu retornei, eu consegui, acredito, uma boa parte dos alunos do ciências sem fronteiras conseguiram um estágio, conseguiram um estágio em empresa de engenharia ferroviária e também o fato de eu ter feito intercâmbio ajudou bastante, o fato de você tá lá e saber falar um outro idioma, já conta muitos pontos pra você. Então já é uma maneira de você seguir na carreira e aprendi muito sobre novas tecnologias e observei também o incentivo da universidade, da população em geral, e até mesmo de empresas. Lá, eu tive a oportunidade de fazer uma disciplina “materiais de construção”, gente, falava muito de novas tecnologias, sobre estudo, e tivemos oportunidade de fazer um seminário e esse seminário escolheu os melhores pra concorrer a um prêmio que uma empresa alemã estava patrocinando. Esse prêmio, todo ano, eles faziam, era tradição dessa empresa e alguns brasileiros (es)tiveram como finalista e um brasileiro também ganhou esse prêmio, inclusive daqui do campus, ele é daqui, da mesma chamada, ele ganhou em primeiro lugar, fez parte da equipe também. E agora, eu diria, como é... questões pessoais, ganhos pessoais, É... (hesitação) que já foi mencionado, a oportunidade de aprender, conhecer e a aprender a respeitar a cultura, as diferenças, porque isso tem demais. Qualquer país, qualquer localidade, às vezes, até dentro do mesmo, de um país que você ia, tinha um costume diferente, uma cultura, uma maneira de se expressar. Então você aprendia a conhecer e a respeitar aquilo e também a questão de flexibilidade e resiliência, (o)cê aprender a ser mais, digamos, que forte, tentar superar algumas coisas, algumas situações que você achava desagradável, mas que você via que era local, era costume, então você parava e pensava: “Não, eu não tô no meu país, tô num país diferente, vou aprender, vou ter mais calma, mais cautela com isso, mais cuidado”. E a questão também de me tornar mais independente e responsável. Tomei mais autonomia da minha vida, as minhas questões, eu que resolvia meus próprios problemas. A princípio, não era fácil você tá em outro país, ter que resolver tudo em outro idioma, ir ao médico, comprar remédio, tudo aquilo. Então era o cotidiano que você tinha que ver, é... (hesitação) baseado em uma outra realidade e você tinha que tomar conta de si mesmo, não tinha mãe, não tinha pai, tinha, então, você tinha que aprender aquilo, tinha que se virar de qualquer jeito. Eu diria, resumindo, em tudo isso. Complemento Meu nome é ... eu tenho 21 anos, eu sou do (Nome da instituição), do Campus (Nome do campus), meu curso é engenharia civil e participei do Ciências sem Fronteiras, fui pra Madri, na Espanha, durante um ano. Bem, nas principais dificuldades, eu contaria como primeiro, a questão do idioma, que você sai daqui, a gente tinha o quesito de sair como intermediário, mas você sai daqui pensando que sabe alguma coisa, “Nossa, tenho intermediário! Vou chegar lá ok”, só que não. É completamente diferente chegar, escutar uma pessoa de lá falando. Ela não, dificilmente, a princípio, ela não te entendia, você não entendia ela, tinha que repetir algumas vezes, às vezes, apelar pra a mimica também. Então essa, a princípio, foi um pouco difícil, mas com o tempo, a gente vai se adaptando, vai se acostumando, começa a entender eles, é tudo uma questão de adaptação, eu diria, realmente, e eu apontaria como seguinte quesito a adaptação, questão de fuso horário, que foi um pouco, no início, era um pouco complicado, a questão dos costumes deles, a comida, às vezes, um pouco diferente, o modo como eles comiam, tinha pão em quase todas as refeições e eu, a princípio, não me acostumava com isso, a questão dos horários, almoçar um pouco tarde, dormir muito tarde, acordar cedo. Pra acordar cedo, acordava ainda no escuro e frio. Nossa! Dava muita preguiça ir pra a faculdade cedinho. Acordava sete horas da manhã, ainda tudo escuro, e tinha que tá na faculdade oito horas. Então essa questão foi bem difícil, a princípio, e até eu diria a questão do modo como eles eram tão organizados, de certa maneira que, a princípio, eu tava acostumada com alguns hábitos aqui do Brasil, que você não é acostumada, numa escada rolante, você não fica parada à direita e deixa o lado esquerdo

livre lá, tem isso. Se você não respeita, eles te chamam a atenção, eles te chamam a atenção. Então a gente não tava acostumado a isso e, algumas vezes, as pessoas chamavam a nossa atenção. A gente ficava perguntando, ah tá, mas com o tempo, isso já incorpora na gente e a gente já vai querendo trazer isso pro Brasil. Então a gente percebeu a organização nas ruas, como eles caminhavam do lado direito, é... (hesitação) indo, no lado esquerdo, voltando. Tudo isso. Então era, a gente percebia que era bom e algo que a gente queria e quer trazer pra cá. Na verdade, quer ter essa maneira organizada comportamental, digamos assim, “interferência de outro participante” também eu fico muito chateada, eu sinto muita falta, eu sinto muita falta disso “interferência de outro participante” é... (hesitação) e também a questão de “interferência de outro participante” “rss” “interferência de outro participante” Exato. Já tá incorporado. “interferência de outro participante” Uma questão que pesava bastante era a pontualidade. Brasileiro não tem a cultura de ser pontual e lá, a gente conviveu com pessoas, eu fiz um amigo, um dos melhores amigos, um alemão. Então imagina alemão é extremamente pontual. Se ele se atrasar pro compromisso, eu vou chegar sete minutos e tantos segundos atrasado. Ele era preciso e ele chegava os sete minutos atrasado, mas chegava no horário que ele falou e quando a gente marcava um compromisso, a gente sempre tem a questão da tolerância, “ah, marcou sete horas, mas pode chegar de sete e quinze sete meia”. Ele não. Ele tava sete em ponto. Se a gente não chegasse, ele mandava mensagem: “Cadê vocês, onde vocês tão?” E tinha a questão toda, até das viagens, tinha que ser tudo planejado. “Ah, vamos pra a cidade tal. Primeiro, nesse monumento, depois, nesse outro” e traçava toda uma rota. Se a gente fugisse da rota, ele se chateava. “Não, mas não tá no nosso plano. A gente tem que seguir a rota”. Então era isso, ter a questão de pontualidade, organização e planejamento. Então a gente entendeu como funcionava e, a princípio, hoje, eu acho isso excelente, eu quero, eu trouxe isso pra minha vida, procuro ser pontual o máximo possível “interferência de outro participante” eles acham isso ridículo “interferência de outro participante” Exato. Lá, eles têm muito isso. A princípio, foi um pouco, isso, difícil pra lidar com essa... mas a gente se acostumou com isso, é algo realmente muito bom e a gente ganha bastante tempo com isso. O que eu apontaria como o mais difícil foi a questão do sistema da faculdade em si. Pelo que eu conversei com outros amigos, a faculdade que eu estudava parecia ser a mais difícil de todo o programa Ciência sem Fronteiras porque ela era bem rígida, bem tradicional. É a Politécnica de Madri. Ela, ano passado, foi eleita a melhor da Espanha e ela era muito rígida, os padrões dela e, assim, a questão de faculdade lá, a graduação são quatro anos. Então é um curso bem enxuto, como já foi dito, disciplinas que aqui gente faz em um ano é feito em seis meses. Aliás, quatro meses, né? Muito puxado. Era muito conteúdo, o professor ia pra a sala, dava aquela questão resumida e você tinha que fazer muito por si. E a questão dos exames, as provas, tinha disciplina que era só uma prova, era só uma chance, disciplinas que era até duas provas. Dependia muito da disciplina. E as provas de lá pareciam um vestibular porque era quatro horas de provas, no mínimo, assim, e era tudo cronometrado. Eles te davam uma parte da prova, “Você tem vinte minutos pra resolver essa. Resolva!” Então você tinha que resolver. Recolhiam, davam a outra parte da prova, então você tinha que saber um pouco de tudo porque a nota final era a média do conteúdo todo. Se você não soubesse um assunto e queria fazer outro, mas sua média ia cair. Então sua nota cai. Você tinha que ser regular em tudo, no mínimo, assim, então foi bem difícil a questão do começo, eu ficava assustada porque a sala das aulas era uma, a sala dos exames, das provas, como eles chamavam, era outra e era uma sala enorme, cadeiras super distantes das outras. Então todos os professores se reuniam pra ir pra essa sala aplicar o exame nesse dia de exame. Não tinha aula. Então era única e exclusivamente pra as provas. Era super diferente. Então quando eu cheguei, a primeira vez, aquele impacto, aquela impressão, “Meu Deus, o que é que eu tô fazendo aqui? Onde que eu tô?” Mas depois, foi algo que eu fui me adaptando. Foi muito difícil no começo porque era muito diferente. Às vezes, não dava tempo. Aquela agonia, aquela pressão, como se fosse um vestibular, mas depois, eu fui me acostumando, me adaptando. Eu já tava mais preparado, assim, eu diria que essas foram as principais dificuldades do intercâmbio.

Apêndice H - Categorização – frequência respondente 4 – contexto da Espanha

De	90	pre
A	78	pre
Ser	61	ver_sup
E	57	conj
Que	46	pro_rel
Ter	41	ver_sup
Eu	38	pro_per
em	38	pre
ir	35	ver_sup
você	29	pro_per
um	27	art_def
ele	24	pro_per
não	23	Adv
questão	22	Nom
o	22	art_def
então	21	Adv
gente	20	Nom
pro	19	Pre
isso	18	pro_ind
uma	17	art_def
se	17	pro_per
outro	17	pro_ind
como	15	Adv
muito	14	Adv
com	14	Pre
tudo	12	Adv
mais	12	Adv
também	11	Adv
fazer	11	ver_sup
meu	10	pro_pos
lá	10	Adv
estar	10	Ver
ano	10	Nom
prova	9	Nom
mas	9	Conj
chegar	9	Ver
bem	9	Adv
princípio	8	Nom
pouco	8	pro_ind
já	8	Adv
essa	8	pro_dem
dizer	8	Ver
aprender	8	Ver

vez	7	Nom
todo	7	pro_ind
sete	7	adj_num
porque	7	Adv
participante	7	Nom
interferência	7	Nom
difícil	7	Adj
aqui	7	Adv
ela	6	pro_per
diferente	6	Adj
dar	6	Ver
até	6	Adv
alguma	6	pro_ind
sem	5	Pre
sala	5	Nom
resolver	5	Ver
querer	5	Ver
país	5	Nom
oportunidade	5	Nom
me	5	pro_per
maneira	5	Nom
idioma	5	Nom
fronteira	5	Nom
falar	5	Ver
faculdade	5	Nom
entender	5	Ver
disciplina	5	Nom
ciência	5	Nom
assim	5	Adv
tô	4	Nr
tempo	4	nom_sup
te	4	pro_per
saber	4	ver_sup
professor	4	Nom
primeiro	4	adj_num
parte	4	nom_sup
mesmo	4	Adv
madri	4	Nom
hora	4	nom_sup
ficar	4	Ver
exame	4	Nom
espanha	4	Nom
engenharia	4	Nom
curso	4	Nom
conseguir	4	Ver
chamar	4	Ver

bastante	4 Adv
aquela	4 pro_dem
acostumar	4 Ver
acordar	4 Ver
tão	3 Adv
trazer	3 Ver
só	3 Adj
sobre	3 Pre
silva	3 Nom
sair	3 Ver
rota	3 Nom
respeitar	3 Ver
realmente	3 Adv
quesito	3 Nom
quatro	3 adj_num
quando	3 Adv
qualquer	3 pro_ind
prêmio	3 Nom
pontual	3 Adj
pessoa	3 nom_sup
participar	3 Ver
nossa	3 pro_pos
nome	3 nom_sup
muita	3 pro_ind
monte	3 Nom
minuto	3 Nom
minha	3 pro_pos
melhor	3 Adj
melar	3 Ver
lado	3 Nom
(Nome da instituição)	3 Nr
iara	3 Nom
horário	3 Nom
ganhar	3 Ver
exato	3 Adj
estudar	3 Ver
esse	3 pro_dem
empresa	3 Nom
durante	3 Pre
depois	3 Adv
cultura	3 Nom
costume	3 Nom
contar	3 Ver
civil	3 Adj
cedo	3 Adv

castelo	3	Nom
campus	3	Nom
brasileiro	3	Adj
bom	3	Adj
atenção	3	Nom
aquilo	3	pro_ind
amigo	3	Nom
algo	3	Adv
alemão	3	Adj
ainda	3	Adv
adaptar	3	Ver
acostumado	3	Adj
achar	3	Ver
21	3	Num
vida	2	Nom
vestibular	2	Nom
tomar	2	Ver
tecnologia	2	Nom
tarde	2	Adv
super	2	Adj
sua	2	pro_pos
sentir	2	Ver
seminário	2	Nom
seguir	2	Ver
rígido	2	Adj
resumir	2	Ver
programa	2	Nom
principal	2	Adj
por	2	Pre
pontualidade	2	Nom
ponto	2	Nom
peçoal	2	Adj
perceber	2	Ver
pensar	2	Ver
parecer	2	Ver
organização	2	Nom
onde	2	pro_int
novo	2	Adj
nota	2	Nom
nativo	2	Adj
mínimo	2	Adj
mês	2	Nom
médio	2	Adj
modo	2	Nom
marcar	2	Ver
intermediário	2	adj

ganho	2 nom
fato	2 nom
falta	2 nom
excelente	2 adj
estágio	2 nom
esquerdo	2 adj
escuro	2 adj
direito	2 nom
dificuldade	2 nom
dia	2 nom
conteúdo	2 nom
conhecer	2 ver
compromisso	2 nom
começo	2 nom
coisa	2 nom
cair	2 ver
brasil	2 nom
aula	2 nom
atrasado	2 adj
apontar	2 ver
ah	2 ono
adaptação	2 nom

Apêndice I – Transcrição da respondente 5 no contexto da Espanha

... eu tenho vinte e dois anos, faço o curso de engenharia mecânica no (Nome da instituição), campus (Nome do campus), e o intercâmbio, eu tive oportunidade de passar um ano em Madri, na Espanha. Os ganhos que eu obtive: o primeiro foi o contato com uma universidade, né, com uma universidade, mesmo porque eu, desde de 2009, tenho contato com o Instituto Federal, com o (Nome da instituição), porque eu entrei na época do ensino médio, num curso técnico, e naquela época, fazia eletrotécnica e todo mundo que entrou no curso passou um mês queria fazer engenharia elétrica, todo mundo ia virar engenheiro. No terceiro ano de curso, a gente viu que não era bem assim, né, quem se identificou se identificou. Algumas pessoas continuaram na área, outras saíram. E eu vi dentro do (Nome da instituição) um outro curso que me chamou a atenção, que foi engenharia mecânica, e resolvi ir pra essa área que era o que realmente eu, depois do meio pro fim, aprendi a gostar, e a área que eu mais me identifiquei foi essa. Quando eu cheguei lá em Madri, que eu fui, antes de eu chegar, na verdade, antes de eu chegar em Madri, eu já meio que namorava, entre aspas, a universidade que fui selecionada porque eu tinha, pela internet, um acesso ao campus em 360 graus em todos os departamentos, tudo. Então eu já via ela pela internet, pelo computador, como uma coisa grandiosa. Porque o campus da gente aqui é um campus muito bom, tem vários cursos, mas ele é um campus relativamente pequeno. Quando eu olhei lá o campus que eu ia ficar, era só de engenharia e ele era gigantesco. Quando eu cheguei no campus, que eu olhei que tudo que eu vi pela internet era realmente concreto, era tudo real e realmente tava ali, eu fiquei encantada. Quando eu andava pelos corredores, as pessoas, o ambiente, a área livre que a gente podia tá lá, as pessoas do jeito que ficavam, tudo, uma cultura completamente diferente do que a gente encontra aqui. Então primeiro, foi um impacto, eu via isso em filme, eu tô vendo na vida real, vamos dizer assim, é mais ou menos isso, eu via, como a Adriana falou, eu via aqueles quadros na aula de artes e história, enfim, tô tendo oportunidade de tá vendo em cores. Então o primeiro ganho foi esse, em ver que realmente o mundo é muito além do que aquilo que a gente vive aqui, que essa ilha aqui que a gente mora tem muita, muita coisa além, né... Então o primeiro ganho foi justamente essa ampliação de horizonte, né, essa visão de mundo que se tornou grandiosa. E a universidade era incrível, era uma universidade pública, lá, mas a gente sabe que a universidade, o que significa público lá é bem diferente do que significa público aqui. Eu conversei com vários espanhóis, eles me explicavam algumas coisas, questões de política. Então eu vi uma universidade pública o porte que era. Eu tinha muita vontade de conhecer uma universidade particular, né, que “rss” se a pública era isso tudo e a particular como seria? E durante as aulas, eu tive a oportunidade de visitar os laboratórios, eu via que eles desenvolviam muitas pesquisas boas, mas que quando fui pra algumas aulas práticas, que eu via que a galera tava lá no seu primeiro ano de curso, segundo ano, na verdade, segundo ano de curso, terceiro ano já de curso, na verdade, e eles não tinham ainda tido contato com aquela ferramenta, e que tava ali nos laboratórios deles, e eu aqui no meu primeiro período, meu primeiro semestre, eu já ia e mexia ali nos tornos velhos que a gente tem aqui, mas é o que gente tem e que ajuda muito na aula. Eu ficava assim. E eles viam “Nossa, que é isso, tal? Como é que funciona?” E eu, no meu primeiro período de faculdade, já tinha oportunidade de trabalhar. Eu falava pra eles: “Como assim? Vocês têm isso tudo nos laboratórios e vocês não usam?” E projeto de iniciação científica? Desde o primeiro período, a gente tá meio que metido também nisso, fazer pesquisa e tudo mais. Lá, tinha um seletivo, não sei da onde. Eles tinham projetos muitos bons, mas que eu via que, às vezes, ficava muito limitado a professores ou então a um grupo muito restrito de alunos e que eu achei isso meio, até pouco, sei lá, estranho, né? Aqui, quando a gente tem um professor, as pesquisas é pra todo mundo, os laboratórios, a gente tem uma facilidade muito grande. Lá, eu via um pouco de restrição nisso. Eu achei estranho. Eles tinham uma tecnologia, vamos dizer assim, muita coisa, uma estrutura muito melhor que a nossa e, às vezes, o aluno não tinha tanto acesso. Eu não sei se foi a universidade que eu fiquei ou se na maioria era assim. Eu senti esse impacto. Outro ganho incrível foi a questão de conviver num local, conviver, falar o espanhol no local, o nativo, lá na Espanha mesmo, em Madri, e a cultura deles que era diferente da nossa. Todo mundo falava: “Ah, o espanhol, você vai falar o espanhol é muito fácil, é muito parecido com o português, é uma língua muito fácil” e você chega lá e não é isso. Então eu pude, hoje em dia, eu acho que eu tinha até esse pensamento. Hoje em dia, eu tenho muito respeito pela língua do espanhol e por todas outras línguas, é...

(hesitação) eu tenho um certo, eu digo, que eu tenho certo bloqueio com o inglês. Alguns casos, eu tive que me virar e acabava encontrando pessoas maravilhosas que mesmo eu, sei lá, tendo que fazer mímica, parava pra tentar me entender e me ajudar. Então essa questão de conhecer outra cultura, outros povos, outras culturas, outros idiomas foi experiência muito enriquecedora na minha vida. Eu tenho como um dos maiores ganhos que eu tive no intercâmbio Ciências sem Fronteiras. A parte pessoal foi que eu pude conviver com gente do Brasil todo. A gente fala em conhecer gente do mundo todo, mas eu acho também a gente tem muita oportunidade de conhecer gente de todos os estados do país, assim, a gente, desde o Norte ao Sul, conheci gente de Manaus, conheci gente do Rio Grande do Sul, eu conheci gente da minha própria cidade “rss” que eu não conhecia e a gente se conheceu lá do outro lado do mundo. Então é uma experiência pessoal enriquecedora demais. Morei com duas pessoas daqui da cidade e uma pessoa de Recife que caiu de paraquedas na minha vida também e que, hoje em dia, eu tenho uma experiência, apesar da distância, a gente se trata, a gente morou um ano junto, a nossa convivência era de irmã. Basicamente, não conhecia e, do nada, a pessoa já vira a minha irmã, assim como várias amigas que eu fiz. A rede de contato aumentou enormemente, tanto pessoal como profissional, e hoje em dia, depois que voltei pra cá, pro Brasil, eu tive a experiência de ser contemplada num estágio. Sempre que eu converso com as pessoas de lá, é... (hesitando) sempre veem com bons olhos a experiência que eu tive e a bagagem que eu trouxe do intercâmbio e, assim como muitos espanhóis da minha faculdade viam o programa do Ciência sem Fronteiras, com ótimos olhos, e ficavam: “Mas eles te ajudaram? Como é que foi? Nossa, eu queria tanto ter a oportunidade de ir pra outro país”. Lá, eles tinham os programas deles, mas a gente via que não era aquela coisa que nem aqui. Pra eu participar do Ciências sem Fronteiras, foi do dia pra a noite. A inscrição ia encerrar cinco da tarde, quatro e meia, eu tava fazendo a minha inscrição na ARINT, correndo. No outro dia, eu já ia ter uma pré-prova, na segunda-feira, já começa um curso intensivo, depois do curso intensivo, quarenta e cinco horas, já tinha a proficiência de espanhol, depois da proficiência, já era pra tirar visto. Tudo foi, tudo da noite pro dia. E uma pessoa que imaginava fazer engenharia, no começo, não sabia nem o que era direito. É que era uma coisa que nunca tinha passado na minha vida, assim, na minha mente, ir pra outro país. Eu sonhava em conhecer outros lugares, mas parecia que, eu não via aquilo ser possível e o Ciências sem Fronteiras me trouxe isso, a experiência. Você vai, você não vai pro lugar, você vai pro mundo, você não sai de São Luiz pra Madri, (vo)cê sai de São Luiz pro mundo. (Vo)cê vai com sua mochila ou com sua mala, o monte de sonhos nas costas, um monte de medo, seu medo, o do seus pais, o que você vai encontrar, às vezes, até mais deles do que seu porque você vai afoito, né, pra conhecer o mundo e, aí, na hora, você encontra coisas, você passa por dificuldade, claro, mas volta com uma bagagem enriquecedora de conhecimento e eu acho que a gente tem muito mais ganho do que perda. Complemento bom meu nome é... (hesitação) falar sobre, um pouco sobre as dificuldades. A primeira dificuldade acho que enfrentada foi a questão, não foi nem a língua, um pouco, vou começar pela língua, então, porque os proprietários do apartamento onde eu ia ficar mais os meus amigos, eles fizeram questão de buscar todos no aeroporto. Então isso foi um aspecto muito bom. Só que quando chegou lá, a gente chegou com espanhol meio naquele meio tímido e eles falando com a gente conversando super amigável e a gente meio travado, mas como eles eram bem dinâmicos, a gente conseguiu se desenrolar. É... (hesitação) a segunda barreira foi questão do fuso horário, que a gente acostumado, acho que um pouco, a se basear pela claridade do dia pra saber que horas são aqui, então quando chegava lá, que a gente se espantava, que tava escurecendo dez da noite. A gente, no começo, várias vezes, no meu apartamento, a gente jantava meia noite, fazendo macarronada na cozinha, porque a gente tinha se perdido no fuso horário. Levantava, já era quase meio dia. E no começo, foi bem complicado, mas depois, a gente conseguiu se situar. Botava os alarmes lá pra despertar e parava de ficar olhando pela janela, pra saber que horas eram. Depois, voltou, de novo, a barreira da língua, quando eu tive que começar a ir pra a universidade e eu tinha os professores que eram espanhóis e um professor que era francês e dava aula em espanhol. Então ficava muito complicado porque a dinâmica deles em sala de aula era muito corrida. Eram quatro quadros em sala de aula. O professor enchia um, depois puxava o outro, teve disciplinas que eu tive dificuldade em acompanhar devido ao idioma, é... (hesitação) porque eles falavam muito rápido. Então, às vezes, por mais que se eles falassem devagar, até entendia, mas como eles falavam muito rápido, ficava complicado. Meu espanhol não era do jeito que é hoje, que é um pouquinho melhor do que quando eu cheguei

lá. Então era complicado. E outra coisa que eu pude perceber, não só na Espanha, pelos lugares que eu passei, o quão a língua pode se tornar uma barreira pra você se comunicar com as pessoas. Às vezes, eu ficava frustrada porque, às vezes, as pessoas chegavam super gentis, falando comigo, perguntando alguma coisa, eu, simplesmente, por não saber falar o idioma delas, ficava travada. Eu não podia compartilhar daquela mesma alegria, tá naquela conversa com a pessoa. Teve uma situação que eu passei quando eu viajei para visitar um amigo em Dublin, que tava eu e uma amiga sentada no ônibus e aí, parou uma senhorinha perto da gente, viu uma experimentando os óculos da outra, começou a rir, a puxar assunto com a gente em inglês, e uma olhou pra cara da outra, nenhuma das duas sabia falar inglês e a gente ficou pedindo desculpas pra ela, e a gente que não falava inglês, e ela super gentil, entendeu, mas a gente ficou super triste porque a gente não conseguiu conversar com ela assim como outras pessoas que chegaram e eu não conseguia ser gentil, como eles eram comigo, por causa, justamente, porque eu não sabia o outro idioma. E é... (hesitação) eu acho que dificuldade... É... (hesitação) enfim foi isso. Questão também da gente tá sozinho lá, entre aspas. Então as vezes que eu adoeci, que tive que ir ao médico pra explicar pro médico o que que eu tava sentido, às vezes, era complicado e também quando a gente tá sozinha, a gente não tem aquele cuidado de uma outra pessoa, mas eu tive a sorte de, a bênção de morar com uma pessoa que foi, que se tornou uma grande amiga. Então quando eu tive meus apertos, questão de saúde, ela comprava remédio, ela me acompanhava e, assim, quando ela precisava, eu também conseguia retribuir, da mesma forma, não só ela, que morava comigo, mas também outras pessoas que eu fiz amizade, que moravam na mesma cidade que eu; É... (hesitação) aqui em São Luiz, só morava eu, minha mãe e meu padrasto. Então era uma família relativamente pequena pra um membro sair. Ficaram só dois. Então o meu padrasto, quando eu participei do processo seletivo, ele se recusou a me deixar, eu sair do país, se recusou. Ele dizia que eu não ia, que eu não, que não ia porque, enfim vários problemas pessoais que não vou citar. Então ele não queria que eu fosse, ele não conseguia enxergar, talvez, a possibilidade, a experiência como eu tava enxergando. De uma certa forma, eu aceitei: “Tá bom. Você tá certo, mas eu vou.” Eu fui fazendo todo o processo seletivo crente que, no final, ele ia concordar, que iria. Eu não poderia era parar de fazer o processo, né? Acabou que eu fui. Uma coisa boa que eu achei lá era a questão que a gente conseguia se comunicar com as pessoas que estavam longe da gente, mesmo a gente tão longe, a gente tinha uma, de uma certa forma, eu tinha uma facilidade na rua. Eu conseguia uma wi-fi, conseguia uma rede que eu pudesse ligar, mesmo no meio da rua, ligar meu celular, falar com minha mãe, com meu pai, que tavam aqui sozinhos. Eu sei que não é dificuldade, mas eu resolvi relatar porque a dificuldade, a gente lá longe de tudo e todos, que a gente conhece, a gente conhece muita gente, mas na maioria das vezes, são pessoas novas que, às vezes, você tá com problema, você não tem certeza que você pode realmente compartilhar aquilo com outra pessoa. Se fosse um familiar, um amigo que você já conhece há muito tempo fica mais fácil, tanto que eu fazia, muitas vezes, com pessoas que não tavam lá mais facilmente do que pessoas que tavam morando perto de mim justamente por ter essa afinidade maior. No começo, é meio difícil, você sente um pouco sozinho, só que acaba encontrando tanta gente que tá sozinho que nem você, que acaba que um ajuda o outro. Eu acho que a questão de clima sofri um pouco no verão, mas sofri mais no inverno, ainda mais quando a gente viaja pra outros lugares que o clima é bem mais severo que o de Madri. O bom é que lá tinha as quatro estações do ano bem definidas. Então eu pude ter essa experiência, né, que aqui em São Luiz, a gente não consegue ter, que é ter verão, outono, inverno. Então a gente tem tudinho. Então eu acho que é isso. As dificuldades não foram tantas assim, mais questão mesmo de distância. Às vezes, um pouco, a saudade batia e como algumas pessoas relataram no começo, você se sente um pouco perdido, eu me senti um pouco perdida logo que passou a euforia. “Meu Deus, vou passar um ano aqui e agora que passou uma semana” e perto de voltar, aqui, tava uma situação bem difícil de segurança. A gente ficava acompanhando pelos noticiários. Então tiveram vários casos que aconteceram aqui que, lá, eu nem sonhava em acontecer porque eu andava na rua de noite, mesmo quando eu tava sozinha, não olhava pros lados. No começo, sim, mas depois, eu não olhava pra os lados. Celular, eu não me importava se tava no bolso ou se tava na mão. Ninguém mexia por eu ser mulher, ninguém mexia por eu tá tarde da noite na rua. Eu vi muita segurança. Uma coisa que sabia que uma hora eu iria enfrentar, essa realidade quando voltasse, ter que andar escondendo as coisas que você tem: celular, cordão. Você não pode

usar na rua porque podem te assaltar. Então essa é uma facilidade lá, que é uma dificuldade que a gente encontra aqui. Eu acho que é isso.

Apêndice J - Categorização – frequência respondente 5 – contexto da Espanha

Que	151	pro_rel
Eu	128	pro_per
De	123	pre
A	115	art_def
Em	88	pro_per
Ser	75	ver_sup
E	70	Conj
Ter	59	ver_sup
Gente	59	Nom
O	53	art_def
ir	52	ver_sup
uma	43	art_def
não	43	Adv
um	32	art_def
pro	32	Pre
com	29	Pre
se	26	pro_per
lá	26	Adv
então	25	Adv
outro	24	pro_ind
estar	24	Ver
você	23	pro_per
pessoa	22	nom_sup
muito	22	Adv
ele	22	pro_per
por	19	Pre
quando	18	Adv
mas	18	Conj
ficar	18	Ver
aqui	18	Adv
porque	16	Adv
mais	16	Adv
falar	16	Ver
como	16	Adv
meu	15	pro_pos
conhecer	15	Ver
fazer	14	ver_sup
vez	13	Nom
saber	13	Ver
assim	13	Adv
todo	12	pro_ind
poder	12	ver_sup
meio	12	Adv
já	12	Adv
isso	12	pro_ind

coisa	12	Nom
achar	12	Ver
ver	11	Ver
tudo	11	Adv
questão	11	Nom
pouco	11	pro_ind
mundo	11	Nom
mesmo	11	Adv
me	11	pro_per
espanhol	11	Adj
curso	11	Nom
via	10	Nom
universidade	10	Nom
primeiro	10	adj_num
essa	10	pro_dem
conseguir	10	Ver
chegar	10	Ver
bom	10	Adj
ano	10	Nom
né	9	Nr
minha	9	pro_pos
ela	9	pro_per
dificuldade	9	Nom
dia	9	Nom
passar	8	Ver
muita	8	pro_ind
morar	8	Ver
experiência	8	Nom
depois	8	Adv
também	7	Adv
língua	7	Nom
campus	7	Nom
bem	7	Adv
aula	7	Nom
vário	6	pro_ind
tanto	6	pro_ind
só	6	Adj
sozinho	6	Adj
oportunidade	6	Nom
olhar	6	Ver
noite	6	Nom
madri	6	Nom
ganho	6	Nom
entender	6	Ver
encontrar	6	Ver
começo	6	Nom

aquela	6 Pre
amigo	6 Nom
sair	5 Ver
rua	5 Nom
realmente	5 Adv
público	5 Adj
professor	5 Nom
ou	5 Conj
nossa	5 pro_pos
nem	5 Conj
hora	5 Nom
hoje	5 Adv
engenharia	5 Nom
complicado	5 Adj
certo	5 Adj
área	4 Nom
voltar	4 Ver
vida	4 Nom
super	4 Adj
seu	4 pro_pos
sem	4 Pre
segundo	4 adj_num
pessoal	4 Adj
país	4 Nom
parar	4 Ver
luiz	4 Nom
lugar	4 Nom
laboratório	4 Nom
inglês	4 Adj
idioma	4 Nom
fronteira	4 Nom
fim	4 nom_sup
dois	4 adj_num
dizer	4 Ver
cultura	4 Nom
conversar	4 Ver
contato	4 Nom
começar	4 Ver
ciência	4 Nom
até	4 Adv
ao	4 Adv
alguma	4 pro_ind
acabar	4 Ver
verdade	3 nom_sup
tornar	3 Ver
tavam	3 Nr

sentar	3 Ver
seletivo	3 Adj
querer	3 Ver
quatro	3 adj_num
processo	3 Nom
pesquisa	3 Nom
período	3 Nom
perto	3 Adv
perdido	3 Adj
monte	3 Nom
mexer	3 Ver
longe	3 Adv
lado	3 Nom
justamente	3 Adv
internet	3 Nom
(Nome da instituição)	3 Nr
identificar	3 Ver
grande	3 Adj
gentil	3 Adj
fácil	3 Adj
forma	3 Nom
facilidade	3 Nom
esse	3 pro_dem
espanha	3 Nom
enriquecedor	3 Adj
diferente	3 Adj
desde	3 Pre
conviver	3 Ver
comigo	3 pro_ind
cidade	3 Nom
celular	3 Adj
barreira	3 Nom
aquilo	3 pro_ind
aquele	3 Pre
andar	3 Nom
ali	3 Adv
acompanhar	3 Ver
época	2 Nom
visitar	2 Ver
virar	2 Ver
viajar	2 Ver
verão	2 Nom
vender	2 Ver
usar	2 Ver
tô	2 Nr

trazer	2 Ver
travar	2 Ver
terceiro	2 adj_num
tender	2 Ver
te	2 pro_per
tarde	2 Adv
sul	2 Nom
sua	2 pro_pos
sonhar	2 Ver
sofrer	2 Ver
sobre	2 Pre
situação	2 Nom
significar	2 Ver
sentir	2 Ver
sempre	2 Adv
segurança	2 Nom
sala	2 Nom
rápido	2 Adj
rss	2 Nr
resolver	2 Ver
relativamente	2 Adv
relatar	2 Ver
rede	2 Nom
recusar	2 Ver
real	2 Adj
quadro	2 Nom
puxar	2 Ver
projeto	2 Nom
programa	2 Nom
proficiência	2 Nom
problema	2 Nom
pequeno	2 Adj
particular	2 Adj
participar	2 Ver
pai	2 Nom
padrasto	2 Nom
onde	2 pro_int
olho	2 Nom
novo	2 Adj
nome	2 nom_sup
ninguém	2 pro_ind
médico	2 Nom
mãe	2 Nom
melhor	2 Adj
medo	2 Nom
mecânico	2 Adj

maioria	2	nom_sup
maior	2	Adj
local	2	Nom
ligar	2	Ver
jeito	2	Nom
irmão	2	Nom
inverno	2	Nom
intercâmbio	2	Nom
intensivo	2	Adj
inscrição	2	Nom
incrível	2	Adj
impacto	2	Nom
horário	2	Nom
grandioso	2	Adj
fuso	2	Nom
fossar	2	Ver
faculdade	2	Nom
explicar	2	Ver
estranho	2	Adj
enxergar	2	Ver
entre	2	Pre
entrar	2	Ver
enfrentar	2	Ver
distância	2	Nom
difícil	2	Adj
comunicar	2	Ver
compartilhar	2	Ver
clima	2	Nom
cinco	2	adj_num
cerejo	2	Nr
caso	2	Nom
brasil	2	Nom
bagagem	2	Nom
aspa	2	Nom
apartamento	2	Nom
antes	2	Adv
além	2	Adv
aluno	2	Nom
algum	2	pro_ind
ajudar	2	Ver
ajuda	2	Nom
ainda	2	Adv
Acontecer	2	Ver
Acesso	2	Nom

Apêndice K – Transcrição do respondente 6 no contexto dos EUA

... eu tenho 24 anos, curso engenharia civil no (Nome da instituição), campus (Nome do campus), pude ter a experiência de viver por um ano e meio nos Estados Unidos. Bem, os ganhos que o programa trouxe pra mim foram inúmeros, como já foi falado anteriormente. Em relação a experiências pessoais, ah... (hesitação) eu pude conhecer mais outras culturas, comidas, pessoas, novas tecnologias e acredito que isso, ah... (hesitação) abriu a minha mente pra é... (hesitação) não imaginar que o mundo que vivia anteriormente era só aquele. Agora, sei que existe um mundo bem grande. Fora isso, também me motivou e me motiva ainda a tentar novas experiências. E, profissionalmente, acho que o maior ganho que eu tive foi durante o final do intercâmbio, que eu tive oportunidade de trabalhar na área da engenharia e, a priori, eu imaginava que eu fosse servir. Ia tá como estagiário, mas eu tive um emprego que atuei como engenheiro. Eu tive toda autonomia pra gerenciar pessoas, pra gerenciar todas as ações que... no local que tava trabalhando. Isso, pra mim, foi uma experiência muito grande, eu não tinha vivido no Brasil, ainda. Eu acredito que depois dessa experiência, eu posso lidar com pessoas de diferentes lugares sem problemas de língua e acredito que esses foram um dos meus maiores ganhos. “rss” Complemento Bem, eu sou ... em relação às dificuldades, como eu enumerei alguns, algumas, eu pessoa, e outras eu percebi por intermédio de amigos. A primeira delas foi o medo em relação ao contato com a nova língua. Apesar de você achar que tem um certo conhecimento, é impactante você chegar num local e ter que falar uma língua que não é nativa, ter que se virar em relações que você tem, chegar na imigração ou o primeiro dia de aula nos Estados Unidos. E esse medo eu pude cessar por intermédio da minha *advisor* que era brasileira. Então foi muito importante. No início, no primeiro contato, ela pôde me ajudar muito. Eu cheguei na universidade, não existia nenhum brasileiro, era só eu. Então ela pôde cessar esse primeiro contato com a língua. A segunda dificuldade foi a comida. Eu tava morando na Califórnia e tinha muito mexicano. Então a comida era muito apimentada, era uma comida totalmente diferente. Eu não tinha uma opção de escolher porque eu tinha que comer no restaurante da universidade. Então eu tive que acostumar com a comida mexicana que, hoje em dia, eu adoro “rss”. Comprar comida também, no supermercado, foi meio difícil por falta de saber alguns nomes de algumas coisas pra perguntar pra alguém aonde ela tava localizada, mas isso também acabou rapidamente, essa dificuldade, e entender o funcionamento de alguns equipamentos eletrônicos pra lavar roupa, pra o alarme de incêndio, como é que ele podia ser acionado, como é que não podia. Certa vez, fui fazer comida e acendi o alarme de incêndio “rss”. Apareceram os bombeiros “interferência de outro participante”. Fui tentar fazer comida. A terceira dificuldade foi tentar ser consistente nos momentos de dificuldade, ser aquela pessoa que vai cuidar de você mesmo, de tentar resolver situações adversas. Essa foi uma das dificuldades que eu sofri bastante nos momentos, nos momentos é... (hesitação) de solidão. Só que isso também, não sei se foi por conta da universidade, porque quando cheguei, eu tive acompanhamento psicológico na universidade. A minha *advisor* falou pra mim que qualquer situação, eu poderia contar com ela e me deu o número pessoal dela. Eu podia falar com ela em qualquer momento de dificuldade e eu comecei a frequentar o psicólogo. Ela falou que era uma das opções boas, independente de não ter problemas, conversar com uma outra pessoa sobre sua vida, era uma coisa muito boa, sem falar de tá praticando mais a língua com uma pessoa nativa. Ah... (hesitação) e uma outra dificuldade foi atender às expectativas que a universidade impunha a mim. Eu pude estudar em três universidades diferentes, uma delas eu estudei e trabalhei, no final, em Nova York. Eu pude atender a Yale e a Columbia, que são universidades muito grandes e que te exigiam muito, de você, como pessoa, de você, como profissional. Então eu passei um tempo na Califórnia, uma situação diferente. Fui pra outro lugar, em Nova York, que eu tive que mudar, de novo, eu tive que me adequar a novos padrões. Então foi meio difícil, de início, eu conseguir cumprir essas expectativas e, nesse processo de mudança, uma outra dificuldade foi conseguir o estágio que uma das partes do programa Ciências sem Fronteiras, nos Estados Unidos, que durante o período de verão você tem que trabalhar ou fazer pesquisa e, nesse processo, eu mandei quatrocentos e-mails pra diferentes empresas diferentes, universidades, porque você tem que conseguir o estágio sozinho, o Ciências sem Fronteiras no Brasil não te ajuda em nada, você tem que realmente, por mérito próprio, conseguir um estágio porque se não, você volta pro Brasil antes do tempo. Então isso foi uma grande dificuldade que acabei conseguindo um estágio muito bom, que não me arrependo. Até

hoje, tenho um contato. Pretendo voltar pra lá pra trabalhar, se possível. E por fim, eu acho que foi a última dificuldade, foi entender os padrões de escrita científica. Isso foi meio difícil resolver escrever *papers*, fazer projetos, que foram bem difíceis porque os Estados Unidos possuem três padrões de escrita diferentes, científicas, e dependendo do local que você tá trabalhando, você tem que saber os padrões, tem que saber escrever de forma correta. De início, foi difícil, mas como eu pude ter no início do intercâmbio quatro meses de estudo de inglês, eles focaram muito nisso. Mas os meus amigos que foram saber, foram ter o primeiro contato com inglês, entrar diretamente no estudo na graduação, que não tiveram esse contato com escrita científica, sentiram muita dificuldade.

Apêndice L-Categorização – frequência respondente 6 – contexto dos EUA

Que	50	pro_rel
de	47	pre
eu	38	pro_per
em	36	pro_per
ir	29	ver_sup
ter	28	ver_sup
a	27	art_def
o	22	art_def
e	22	Conj
ser	19	ver_sup
pro	15	Pre
uma	13	art_def
poder	13	ver_sup
você	12	pro_per
um	12	art_def
não	12	Adv
dificuldade	12	Nom
muito	10	Adv
como	9	Adv
com	9	Pre
universidade	8	Nom
pessoa	8	nom_sup
isso	8	pro_ind
comida	8	Nom
por	7	Pre
outro	7	pro_ind
novo	7	Adj
então	7	Adv
diferente	7	Adj
trabalhar	6	Ver
saber	6	ver_sup
me	6	pro_per
ela	6	pro_per
contato	6	Nom
primeiro	5	adj_num
porque	5	Adv
mais	5	Adv
língua	5	Nom
falar	5	Ver
experiência	5	Nom
estar	5	Ver
esse	5	pro_dem
difícil	5	Adj
conseguir	5	Ver
unido	4	adj

tentar	4 ver_sup
também	4 adv
sem	4 pre
relação	4 nom
padrão	4 nom
momento	4 nom
mim	4 pro_per
meio	4 adv
início	4 nom
grande	4 adj
fazer	4 ver_sup
estágio	4 nom
estado	4 nom
bem	4 adv
viver	3 ver
só	3 adj
situação	3 nom
se	3 pro_per
rss	3 nr
minha	3 pro_pos
meu	3 pro_pos
local	3 nom
ganho	3 nom
escrita	3 nom
entender	3 ver
científico	3 adj
chegar	3 ver
brasil	3 nom
bom	3 adj
algum	3 pro_ind
ah	3 ono
adailton	3 nr
acreditar	3 ver
achar	3 ver
york	2 nom
três	2 adj_num
todo	2 pro_ind
tempo	2 nom_sup
te	2 pro_per
resolver	2 ver
qualquer	2 pro_ind
programa	2 nom
processo	2 nom
problema	2 nom
pessoal	2 adj
ou	2 conj

opção	2 nom
nome	2 nom
nativo	2 adj
mundo	2 nom
motivar	2 ver
mexicano	2 adj
medo	2 nom
maior	2 adj
mafra	2 nom
lugar	2 nom
intermédio	2 nom
inglês	2 adj
incêndio	2 nom
imaginar	2 ver
hoje	2 adv
gerenciar	2 ver
fronteira	2 nom
final	2 nom
expetativas	2 nr
existir	2 ver
estudo	2 nom
estudar	2 ver
essa	2 pro_dem
escrever	2 ver
engenharia	2 nom
ele	2 pro_per
durante	2 pre
divisar	2 ver
dia	2 nom
dar	2 ver
contar	2 ver
coisa	2 nom
ciência	2 nom
cessar	2 ver
certo	2 adj
califórnia	2 nom
brasileiro	2 adj
atender	2 ver
anteriormente	2 adv
ano	2 nom
amigo	2 nom
alguma	2 pro_ind
alarme	2 nom
ainda	2 adv
acabar	2 ver

Apêndice M – Transcrição da respondente 7 no contexto da Coreia do Sul

...eu tenho vinte e dois anos, curso sistema de informação no (Nome da instituição), (Nome do campus), e o país que eu fiquei um ano no intercâmbio foi a Coreia do Sul. Os maiores ganhos que eu obtive com a participação no CsF, primeiramente, pessoal, foi a questão de conhecer uma cultura que era completamente diferente da minha, a cultura asiática, e ter contato com pessoas que têm, que são de países do mundo todo e pessoas diferentes do meu próprio país. Eu pude exercitar o meu inglês e pude aprender um pouco de coreano, aprendi sobre outros países da Ásia. É... (hesitação) eu tive um crescimento pessoal, em me tornar mais independente, mais responsável por mim mesma, eu aprendi também a cuidar do próximo porque, principalmente na Coreia, os brasileiros, eles se juntaram muito. A gente num ambiente completamente diferente, a cultura sequer ocidental, então era muito diferente, muito diferente. A gente se unia mais. Então teve caso de gente precisando de dinheiro, a gente fazia uma vaquinha, gente que ficou doente, a gente levava no hospital, a minha roommate era brasileira e, muitas vezes, eu tive que cuidar dela e ela cuidou de mim. Então eu digo que a gente teve que meio desenvolver uma amizade quase de irmandade com essas pessoas. Eu é... (hesitação) eu valorizei mais a minha própria cultura, o meu próprio idioma e a minha educação. Eu percebi que, apesar de o Instituto Federal, muitas outras universidades no país não terem uma infraestrutura igual a de países estrangeiros, países desenvolvidos, a nossa educação sim é muito boa. Comparando, eu não me senti em falta em nenhum momento com relação às disciplinas, com relação ao que a gente é exposto aqui no Brasil e, muitas vezes, eu é... (hesitação) fui parabenizada por outros estrangeiros pela iniciativa do meu país de mandar pra fora, de dar uma bolsa de estudo pra a gente, gente, dizendo: “Nossa, que inveja! Queria ser do Brasil pra ter essa oportunidade”. “comentários de outro participante” Isso foi bem legal. Eu me senti bem orgulhosa do meu país. Outras pessoas elogiaram as riquezas do nosso país, dizendo: “Ah, o seu país é legal. Ele é rico em natureza, ele é rico em muitas coisas”. “Sim”, eu falei, “meu país, ele é rico em várias coisas”. Então é... (hesitação) eu aprendi a valorizar muitas coisas do meu país, da minha cultura. Em relação ao ganho acadêmico, eu pude estudar, pela primeira vez, em uma universidade. Então eu tive contato com outras áreas de conhecimento, eu pude fazer outros cursos, eu fiz cadeira de *e-bussines*, eu fiz cadeira de administração, de psicologia, foi muito legal. Eu tive um ganho muito pessoal. Nesse sentido, eu estudei numa universidade feminina. Então eu estudei só com mulheres. Foi uma outra visão. Eu tive contato com estudos femininos, como essa ideia de fazer com que mais mulheres entrem em áreas do conhecimento que não são muito comuns como área de engenharia, área de tecnologia. É... (hesitação) eu pude fazer dois estágios obrigatórios na Coreia: um estágio numa empresa coreana na minha, no departamento de marketing. Eu fazia tradução de inglês pra português e fazia comunicação com empresas brasileiras pra vender um produto coreano, e tive estágio dentro da minha universidade, no departamento de eletrônica, em que eu trabalhava com uma pesquisa de alimentação de software, de reconhecimento facial. Então eu pude ver esse lado tecnológico da Coreia. Também foi bem legal e acho que cresci muito como pessoa. Eu antes de ir pra Coreia, tinha muitos medos. Eu me achava alguém que não conseguiria fazer as coisas. “Ai, meu Deus, eu vou ficar louca lá, eu vou passar fome, eu vou ficar desesperada”. E eu levei sim alguns tocos, né, na vida lá, apanhei um bocado, tive que fazer mímica, não consegui me comunicar, algumas vezes, sofri em departamento de imigração porque os funcionários não falavam inglês, só falavam coreano, mas eu aprendi muito sobre o ser humano, aprendi muito sobre mim mesma, e eu acredito que a melhor experiência do mundo é você ter oportunidade de fazer intercâmbio. “rss” Complemento Eu sou a ... em relação às minhas dificuldades no CsF, na Coreia do Sul, eu tive dificuldade com o idioma coreano porque eu não sou fluente em coreano. Embora dentro da universidade eu pudesse me comunicar com todo mundo em inglês, fora da universidade, na sociedade, eu sofri bastante. Na hora de me comunicar pra comprar, comer, pra resolver um problema pessoal, um problema na embaixada, não, perdão, na imigração. A gente teve muito apoio da embaixada brasileira, na Coreia, e teve muito apoio é... (hesitação) da própria universidade, mas houveram situações, realmente, que foram muito difíceis pra mim, em relação à cultura, principalmente, na hora de me comunicar com os mais velhos, por exemplo, os idosos na Coreia do Sul, eles são muito sinceros. Se eles não gostam de você, eles falam na sua cara e eles dizem isso no idioma deles. Então, algumas vezes, as pessoas eram grosseiras comigo e eu não entendia o que elas estavam

falando. Então, pela primeira vez, eu senti o que é xenofobia e isso não é legal. É... (hesitação) em relação ao lado psicológico, eu, foi muito complicado antes de ir porque fui diagnosticada um ano antes com depressão e eu falei pra ARINT. Eu tava pensando em desistir e eles falaram: “Não, você vai!” Deram total apoio, me levaram para um psiquiatra, para o psicólogo, eu recebi meus medicamentos, eu levei pra lá e eu tive todo um acompanhamento lá também, dentro da universidade, pela embaixada. Então, apesar desse problema psicológico, eu fui ciente do que eu tinha e eu tratei, mas eu vi outros estudantes, a minha própria roommate, a minha colega de quarto, que é brasileira, ela teve ansiedade. Então, muitas vezes, eu tive que sair meia noite com ela pra dar uma volta que ela tava se sentindo sufocada e a gente conversava muito no grupo: “Gente, tô me sentindo mal, tô me sentindo triste” e todo mundo se ajudava. “Não, vamo sair de casa, vamo fazer as coisas, vamo entrar num clube, fazer alguma coisa”. Em relação ao lado psicológico, a gente teve muito apoio, essa parte foi legal, mas eu acho que devia sim ter um apoio aqui e lá, mas eu acho que eu fui uma exceção “interferência de outro participante” Exato. “interferência de outro participante” Exatamente. “interferência de outro participante” Exatamente. Eu acho que pra qualquer programa que venha a acontecer, porque o Ciência sem Fronteiras acabou pra a graduação, mas continua pra a pós, devia haver esse acompanhamento psicológico antes, durante e depois. Eu acho que é fundamental. Então outra dificuldade que eu tive, outros estudantes falaram, foi que alguns professores se negavam a falar inglês. Houveram estudantes brasileiros que foram pra a aula em coreano, se matricularam em uma aula que estava em inglês e quando chagava lá, os professores diziam: “Eu não vou dar essa disciplina em inglês. Saia!” Houve essa situação. Em relação à pontualidade brasileira, houve algumas coisas chatas que aconteceram na embaixada brasileira, tinha coreanos que trabalhavam lá e eles é que conversavam com a gente. Quando eles marcavam a reunião, marcavam uma hora antes. Eles sabiam que a gente ia atrasar. Eu acho isso um pouco chato, em relação à nossa posição, né? Não era um encontro qualquer. Era um encontro da embaixada. Terem que fazer isso pra a gente..., se adequarem à gente, eu ficava um pouco sem graça. Enfim a convivência com os brasileiros, no início do intercâmbio, não foi legal porque eu fui pra lá com a ideia, “Vou estudar, vou aprender.” Quando eu cheguei lá, eu vi que muita tinha gente tava ali pra fazer outras coisas, que não era estudar, e eu me senti muito mal. Foi um choque pra mim. Eu chorei muito, eu entrei em desespero. “Mãe, eu quero voltar”. E eu estava do outro lado do mundo. O povo lá querendo pirar. “Gente, pelo amor de Deus, vai com calma! Cada coisa de uma vez.” Teve experiências mais pesadas que eu acho que eu não vou compartilhar “rss”. Censura. Enfim, mas depois de um tempo, eu conheci essas pessoas que, de início, me chocaram. Eu percebi que não, eles estavam fazendo aquilo porque eles ganharam a liberdade que eles não tinham aqui. Por isso eles estavam lidando com essa liberdade de uma forma errada ou irresponsável. Eu percebi que, como essas pessoas eram e eram pessoas maravilhosas, que gosto até hoje. Em relação ao horário de aula, eu tive dificuldades. Os coreanos não toleram atraso e não toleram falta, três faltas reprovam. Disciplina. Então eu tava morrendo de sono, eu tinha de subir a montanha, a universidade é em cima da montanha. Então eu subia “interferência de outro participante” “rss” acharam de botar o prédio de engenharia aonde? No topo da montanha. Eu subia a montanha correndo pra chegar na aula. Chegava lá morrendo pra não faltar. E a outra questão chata que a gente sofreu, algumas vezes, em relação... foi... o clima é maravilhoso. Tem as quatro estações. Nem muito frio nem muito quente, mas tem a questão da poluição. Fica próxima à China. Então vem a poluição daquela poeira amarela pra Coreia. Alguns dias, era impossível sair sem máscara e sem óculos porque a gente aspirava a poeira e tinha muita dor de cabeça. Eu acho que, em relação ao clima, essa é a única, a única coisa difícil. E no geral, é isso, essas dificuldades que eu tive.

Apêndice N - Categorização – frequência respondente 7 – contexto da Coreia do Sul

De	86	pre
Eu	84	pro_per
Em	66	pre
A	54	art_def
Que	52	pro_rel
Ser	40	ver_sup
Ter	37	ver_sup
E	36	conj
Ir	32	ver_sup
Pro	23	pre
Não	23	adv
O	22	art_def
Muito	22	adv
Gente	22	nom
Com	21	pre
Outro	18	pro_ind
Um	17	art_def
Fazer	16	ver_sup
Ele	16	pro_per
Então	15	adv
Uma	14	art_def
País	13	nom
Me	13	pro_per
Relação	12	nom
Lá	11	adv
Essa	11	pro_dem
Minha	10	pro_pos
Meu	10	pro_pos
Estar	10	Ver
Coisa	10	Nom
Achar	10	Ver
Veza	9	Nom
Universidade	9	Nom
Se	9	pro_per
Por	9	Pre
Pessoa	9	nom_sup
Mais	9	Adv
Falar	9	Ver
Coreano	9	Adj
Brasileiro	9	Adj
Porque	8	Adv
Muita	8	pro_ind
Coreia	8	Nr

Sentir	7 Ver
Poder	7 ver_sup
Legal	7 Adj
Isso	7 pro_ind
Inglês	7 Adj
Aprender	7 Ver
Mas	6 Conj
Ficar	6 Ver
Cultura	6 Nom
Ao	6 Adv
Próprio	5 Adj
Participante	5 Nom
Mundo	5 Nom
Mim	5 pro_per
Haver	5 ver_sup
Estudar	5 Ver
Embaixada	5 Nom
Ela	5 pro_per
Dizer	5 Ver
Dificuldade	5 Nom
Diferente	5 Adj
Dar	5 Ver
Antes	5 Adv
Alguma	5 pro_ind
Área	4 Nom
Todo	4 pro_ind
Sim	4 Adv
Sem	4 Pre
Sair	4 Ver
Querer	4 Ver
Psicológico	4 Adj
Pessoal	4 Adj
Montanha	4 Nom
Levar	4 Ver
Lado	4 Nom
Interferência	4 Nom
Comunicar	4 Ver
Como	4 Adv
Aula	4 Nom
Apoio	4 Nom
Você	3 pro_per
Ver	3 ver_sup
Vamo	3 Nr
Também	3 Adv
Sul	3 Nom
Subir	3 Ver

Sofrer	3 Ver
Sobre	3 Pre
Rss	3 Nr
Rico	3 Adj
Questão	3 Nom
Quando	3 Adv
Problema	3 Nom
Pouco	3 pro_ind
Perceber	3 Ver
Nossa	3 pro_pos
Idioma	3 Nom
Hora	3 Nom
Ganho	3 Nom
Falta	3 Nom
Estudante	3 Nom
Entrar	3 Ver
Disciplina	3 Nom
Departamento	3 Nom
Dentro	3 Adv
Cuidar	3 Ver
Contato	3 Nom
Chegar	3 Ver
Chato	3 Adj
Bem	3 Adv
Aqui	3 Adv
Ano	3 Nom
Algum	3 pro_ind
Único	2 Adj
Vir	2 Ver
Valorizar	2 Ver
Tô	2 Nr
Trabalhar	2 Ver
Tolerar	2 Ver
Só	2 Adj
Situação	2 Nom
Renata	2 Nom
Qualquer	2 pro_ind
Próximo	2 Adj
Professor	2 Nom
Principalmente	2 Adv
Primeiro	2 adj_num
Poluição	2 Nom
Poeira	2 Nom
Para	2 Pre
Oportunidade	2 Nom
Né	2 Nr

Nem	2	Conj
Mulher	2	Nom
Morrer	2	Ver
Mesmo	2	Adj
Meio	2	Adv
Marcar	2	Ver
Maravilhoso	2	Adj
Mal	2	Adv
Liberdade	2	Nom
Início	2	Nom
Intercâmbio	2	Nom
Imigração	2	Nom
Ideia	2	Nom
Homemate	2	Nr
Fim	2	nom_sup
Feminino	2	Adj
Experiência	2	Nom
Exatamente	2	Adv
Estágio	2	Nom
Estudo	2	Nom
Estrangeiro	2	Adj
Esse	2	pro_dem
Engenharia	2	Nom
Encontro	2	Nom
Empresa	2	Nom
Educação	2	Nom
Dois	2	adj_num
Difícil	2	Adj
Dever	2	Ver
Deus	2	Nom
Depois	2	Adv
Curso	2	Nom
Conversar	2	Ver
Conseguir	2	Ver
Conhecimento	2	Nom
Conhecer	2	Ver
Completamente	2	Adv
Colega	2	Nom
Clima	2	Nom
Cadeira	2	Nom
Brasil	2	Nom
Apesar	2	Ono
Acontecer	2	Ver
acompanhamento	2	Nom

Apêndice 0 – Transcrição da respondente 8 no contexto da Irlanda

... eu tenho 21 anos, fui pra a Irlanda também pelo Ciência sem Fronteiras em 2014. O Ciência sem Fronteiras, pra mim, foi um pouco, assim, muita é... (hesitação) coisa de uma vez porque sou daqui do (Nome da instituição), do (Nome do campus). Desculpa, faço engenharia civil, é... (hesitação) então porque no segundo semestre já de faculdade, o Ciência sem Fronteiras já tava acontecendo e tava no auge e o (Nome da instituição) tava influenciando muito a gente. Acho que a primeira palestra que a gente teve foi sobre o Ciência sem Fronteiras, pra incentivar a gente a ir. Então, no segundo semestre, a gente já tava se inscrevendo e eu não sabia nem no que que aquilo ia dar. Então, tipo, foi uma coisa, assim, que eu não sabia muito do que aquilo ia representar pra mim. Então foi mais, assim, “Nossa! Uma oportunidade de morar um ano fora com bolsa, com tudo pago? Então vambora lá!” “rss” . “Vamo ver se dá certo”. Então foi muito isso e acabou que deu certo. Um ano depois, eu tava lá. Pra mim, foi muito de repente, entendeu? Foi na Irlanda, é... (hesitação) Na experiência pessoal, foi muito, muito engrandecedor. Foi, assim, você se vê sozinho, tendo que pegar um ônibus, é... (hesitação) pedir uma informação, tendo que colocar em prática o inglês que você tinha em sala de aula, falava um pouco com os colegas do lado, mas não era uma questão, se eu não te entender é capaz de eu ficar aqui sem saber pra onde que é meu hotel “ rss”, pra onde que é que pego o ônibus, entendeu? É bem diferente. Então, é... (hesitação) tiveram, assim, um pouco de dificuldade. Eu fiquei numa cidade que não a capital do país. A gente ficou em Waterford que é uma das cidades, assim, mais antigas da Irlanda. Aí, é... (hesitação) a cidade como era interior, o sotaque deles era bem pesado. Então, pra entender uma aula, pra, em termos técnicos, que você não pega em um curso de inglês, entendeu, é uma coisa um pouco chocante. No momento, você fica, assim, “Meu Deus, o que é que eu tô fazendo aqui? Sou um peixinho fora d’água” e tudo mais, mas no final das contas, é... (hesitação) voltei pra cá e realmente, como a lara falou, é um peso muito grande que você coloca no currículo. É... (hesitação) consegui diversas entrevistas e em todas as entrevistas eles perguntam: “Como é que foi a experiência?! É... (hesitação) “O que que você trouxe de importante de lá? Quais são...” é... (hesitação) “O que você viu de diferente? Como todo mundo que olha, que você fez o Ciências sem Fronteiras quer saber um pouco sobre a experiência. É... (hesitação) assim, na profissão em si, foi poder ter contato com uma realidade diferente, principalmente, na engenharia civil, acho que é muito importante porque, aqui, nós olhamos pra, sei lá, pra construir uma casa, diversas variáveis, como o vento, “Ah, eu tenho que preocupar com que vai cair uma chuva, eu tenho que direcionar essa chuva pra algum lugar e lá, como era uma país extremamente diferente, com condições geográficas diferentes, com variáveis totalmente diferentes, eu acho que foi um bom treinamento, pra pensar é... (hesitação) de um modo, assim, é... (hesitação) em outras variáveis, como “Eu vou. Tá”, e poder pagar, por exemplo, cadeiras como, é... (hesitação) tive uma cadeira que era *Performance of Experience*, que é uma coisa que nós não tínhamos aqui, que era como... se preocupava com todo o material de um prédio, toda a performance energética da construção em si e como que ele ia se portar depois de tá construído, de tá feito. Então é... (hesitação) ter essa visão que nós não temos aqui foi muito, muito importante “rss” (interferência de outro participante) Pois é, então eu acho que foi isso pra mim. Obrigada. Complemento Bom meu nome é... (hesitação) e as principais dificuldades, assim, que eu passei durante o tempo do Ciências sem Fronteiras, acho que vou ser um pouco repetitiva, mas eu tenho “interferência de outro participante” é... (hesitação) meu depoimento. O sotaque é... (hesitação) foi bem difícil no começo porque como ele falou, é um pouco, se assemelha ao sotaque da Inglaterra, mas não é “rss” entendeu? Tipo assim, é parecido, mas longe. Tem palavras que você não vai entender. Não adianta. Não é uma coisa assim, ah, toda hora passa um filme na televisão, um seriado que é legendado, que dá pra escutar aquele e treinar um pouco. Não é assim, entendeu? Tem uma dificuldade. Eu é... (hesitação) graças a Deus, eu tive a oportunidade de formar no curso de inglês antes de viajar. Então eu não precisei fazer um curso de língua antes de fazer o teste de proficiência que foi o que aconteceu com muitos colegas, principalmente, com gente que foi à Itália, à Espanha, de fazer um curso pra poder fazer o teste de proficiência. É... (hesitação) e como eu falei no começo da outra pergunta, o processo acontece um pouco rápido demais, você meio que, você se inscreve mais ou menos um ano antes de você viajar mesmo, mas como são tantas documentações, tantos testes, tantas provas, tantas seleções, é... (hesitação) e escolhas que você tem que fazer até o momento de viajar, você meio que vai

pensado “agora, tenho que tirar o passaporte. Agora, eu tenho que, que é... (hesitação) fazer, estudar pra essa prova. Fiz a prova de inglês, deu certo. É... (hesitação) agora, vou escolher, é... (hesitação) a faculdade”. É... (hesitação) pouco, tudo meio em cima da hora, eu acho, entendeu? Por mais que seja um ano, eu acho que é um pouco em cima da hora e tem é... (hesitação) faculdades lá com o limite da língua e a nota do teste um pouco baixo demais. Eu achei que por mais que o Ciências sem Fronteiras desse a oportunidade da pessoa estudar língua antes de começar o período da faculdade, muita gente que tava lá junto comigo tava passando por uma situação complicada. Eu escutei reclamações é... (hesitação) de professores, uma vez, eu entrei num táxi, eu comecei a conversar com o taxista e ele perguntou de onde eu era eu disse que era do Brasil porque ele tava conseguindo me entender perfeitamente e ele disse que o pessoal do Brasil que ele conversava tinha um sotaque muito difícil e ele não conseguia entender. Isso era realmente uma realidade dentro da universidade. Você olhava coisas, assim, acho que os professores ficavam um pouco é... (hesitação) envergonhados com algumas coisas que aconteciam, entendeu? Então acho que o programa tem essas dificuldades, assim, de uma aprovação e de uma nota que ela não é realista, na prática, no teste de proficiência. É... (hesitação) a distância foi um pouquinho, no final do Ciência sem Fronteiras, foi difícil. A saudade bate na hora que você fica doente, que você... aconteceu da gente, pra ir no hospital, ir é... (hesitação) pra uma emergência, você não ter uma pessoa da sua família perto ou se deparar com ter que explicar uma doença numa outra língua, explicar o que você tá sentindo de uma outra forma, tentar escolher os termos pra dizer o que você tá sentindo. Não vai sair da mesma forma, entendeu? Então é um pouco chocante, é muito difícil essa parte, é muito difícil. É... (hesitação) a comida foi complicado também porque são costumes diferentes. Não sabia cozinhar, mas eu tive que aprender na marra porque ir pro restaurante lá não me agradava, o tempero, pra mim, não tinha sal, não tinha nada. O clima foi complicado também. a Irlanda é um país de índice pluviométrico de” 98 %. Você é... (hesitação) 98% dos dias do ano tá chovendo. Então, aqui, é... (hesitação) assim, “Tá chovendo. Vou sair de casa”. Lá, não pode fazer isso porque você não vai sair de casa nunca, entendeu? É o vento fortíssimo. Já teve momentos de eu tá é... (hesitação) tá andando de bicicleta, começar a chover e um vento louco, eu tive que parar porque a minha bicicleta tava indo embora comigo junto “rss”, involuntariamente, entendeu? Eu tava sendo levada pelo vento. Aconteceu. As estações do ano. Quando começa o inverno e dá cinco horas da tarde, você acha que é oito horas da noite. É difícil você acordar oito da manhã e ainda não ter a claridade, ainda não ter sol. É um impacto também que eu acho que contribui pra o psicológico, como ele falou, porque você tá aqui num país que é sol, é alegria, vamo pra a praia. Não tem uma praia, não tem um sol, é o tempo inteiro nublado. Isso aí mexe com você. E também pela questão da rapidez do programa. Às vezes, você não pesquisa totalmente aquela cidade ou aquela universidade que você vai. Você coloca Ah, eu tenho essa nota aqui. Deu pra cá, vou pra cá”. Me aprovaram. Fui. Entendeu? Não dá pra, às vezes, você olhar todos os aspectos e acho que, basicamente, foi isso, basicamente, muito. “rss”.

Apêndice P - Categorização – Frequência respondente 8 – Contexto da Irlanda

Ser	87	ver_sup
Que	78	pro_rel
De	76	pre
Ir	47	ver_sup
Em	41	pre
O	38	art_def
Ter	35	ver_sup
Não	34	adv
Eu	33	pro_per
Pro	32	pre
Um	31	art_def
Você	30	pro_per
E	30	conj
a	30	art_def
uma	28	art_def
estar	20	ver
entender	18	ver
muito	16	adv
assim	16	adv
pouco	15	pro_ind
com	15	pre
como	14	adv
então	13	adv
achar	13	ver
fazer	12	ver_sup
porque	10	adv
sem	9	pre
lá	9	adv
dar	9	ver
aqui	9	adv
se	8	pro_per
mais	8	adv
gente	8	nom
fronteira	8	nom
ciência	8	nom
por	7	pre
ele	7	pro_per
diferente	7	adj
coisa	7	nom
ano	7	nom
todo	6	pro_ind
rss	6	nr
outro	6	pro_ind

mim	6 pro_per
isso	6 pro_ind
hora	6 nom
ficar	6 ver
essa	6 pro_dem
difícil	6 adj
acontecer	6 ver
teste	5 nom
também	5 adv
saber	5 ver
meu	5 pro_pos
mas	5 conj
já	5 adv
irlanda	5 nom
falar	5 ver
vez	4 nom
vento	4 nom
tanto	4 pro_ind
sotaque	4 nom
poder	4 ver_sup
pegar	4 ver
país	4 nom
olhar	4 ver
língua	4 nom
inglês	4 adj
faculdade	4 nom
dificuldade	4 nom
curso	4 nom
começar	4 ver
cidade	4 nom
bem	4 adv
antes	4 adv
viajar	3 ver
ver	3 ver
variável	3 nom
vamo	3 nr
tudo	3 adv
sol	3 nom
si	3 pro_per
sair	3 ver
prova	3 nom
proficiência	3 nom
passar	3 ver
ou	3 conj
oportunidade	3 nom
onde	3 pro_int

nós	3	pro_per
nota	3	nom
momento	3	nom
meio	3	adv
importante	3	adj
explicar	3	ver
experiência	3	nom
dizer	3	ver_sup
cá	3	adv
conseguir	3	ver
complicado	3	adj
colocar	3	ver
chover	3	ver
certo	3	adj
casa	3	nom
agora	3	adv
ônibus	2	nom
universidade	2	nom
tô	2	nr
totalmente	2	adv
tirar	2	ver
tipo	2	nom_sup
termo	2	nom
tender	2	ver
tempo	2	nom_sup
tamires	2	nr
sobre	2	pre
sentido	2	nom
semestre	2	nom
segundo	2	adj_num
realmente	2	adv
realidade	2	nom
questão	2	nom
prático	2	adj
programa	2	nom
professor	2	nom
principalmente	2	adv
preocupar	2	ver
praia	2	nom
pois	2	conj
pessoal	2	adj
pessoa	2	nom
período	2	nom
perguntar	2	ver
performance	2	nom
pensar	2	ver

passaporte	2	nom
participante	2	nom
oito	2	adj_num
nome	2	nom_sup
muita	2	pro_ind
mesmo	2	adj
me	2	pro_per
junto	2	adj
interferência	2	nom
(Nome da instituição)	2	nr
forma	2	nom
final	2	nom
estudar	2	ver
escutar	2	ver
escrever	2	ver
escolher	2	ver
entrevista	2	nom
engenharia	2	nom
emanoel	2	nr
diverso	2	adj
deus	2	nom
depois	2	adv
demais	2	adv
conversar	2	ver
construir	2	ver
comigo	2	pro_ind
começo	2	nom
colega	2	nom
civil	2	adj
cima	2	nom_sup
chuva	2	nom
chocante	2	adj
cadeira	2	nom
brasil	2	nom
bom	2	adj
bicicleta	2	nom
basicamente	2	adv
aula	2	nom
aquilo	2	pro_ind
aquela	2	pro_dem
ainda	2	adv
ah	2	ono
98	2	num

Apêndice Q – Transcrição da respondente 9 no contexto da Inglaterra

... eu faço engenharia civil, tenho 25 anos, eu sou do (Nome da instituição), (Nome do campus), eu fui pra a Inglaterra. E em relação à pergunta “Quais foram os maiores ganhos que vocês obtiveram com a participação no Ciência sem Fronteiras?”, resumidamente, eu poderia começar dizendo que ele abriu a minha mente, né, ao mesmo tempo que eu consegui ver os defeitos, assim, os defeitos do Brasil, né? Eu também dei mais, acabei dando mais valor ao Brasil, em relação a várias coisas, à cultura. Em relação à estrutura, eu posso dizer “rss” que a de lá é melhor. Isso aí. Realmente, eu vi mais defeitos, em relação à estrutura, mas eu também, eu vi muitos pontos positivos em relação à cultura, ao jeito brasileiro de ser mais é... (hesitação) como é que eu digo, mais caloroso, mais acolhedor. (interferência do pesquisador, eu (Marcelo), para comentar que é em relação à cultura inglesa) Embora a de lá... Isso, exatamente. E isso de eu ter visto a estrutura melhor me fez aprender e também, e me fez ter vontade de trazer para o Brasil, de melhorar, de trazer projetos, é... (hesitação) inclusive é... (hesitação) voltando a falar da parte das pessoas, ao mesmo tempo que elas eram diferentes, eu percebi que o brasileiro é mais caloroso, mas eu também aprendi que tem até uma frase que eu uso na minha vida é que “todas as pessoas sorriem na mesma língua. Nós somos todos humanos”, entendeu? É que antes, só no Brasil, fica muito fechado, fica “Nossa, será que um suíço, será que um inglês...? É... (hesitação) assim, “Será que um espanhol ia rir com uma piada dessa? Será que ele ia achar a mesma coisa?” A gente percebe que sim. São todos humanos. Eu via como extraterrestres. Eu ficava..., Eu cheguei a trabalhar aqui mesmo em São Luiz com um grupo de japoneses e eu acho que uma piada ou alguma coisa assim, eu fiquei: “Nossa!” Eu cheguei até a comentar com eles: “Nossa, eu não sabia como é que vocês... “rss”, é... (hesitação) Eu não sabia como vocês se portavam, não sabia como é que era.” E aí, ele reclamou: “Nossa, mas nós não somos extraterrestres”. Então, tipo, eu percebi quanto... eu achava... eles eram... E daí, quando eu fui pra a Inglaterra, essa minha visão se abriu ainda mais. Nós somos humanos, independente da cultura, da cor, da história. É... (hesitação) também vi muitas diferenças em relação a coisas simples: o jeito de lavar a louça. Eu nunca pensei que o jeito de lavar a louça ia ser tão diferente, ia chegar a me incomodar “rss”. Eu via o jeito que os ingleses... Às vezes, eu até brincava: “Não!” Às vezes, eu fazia alguma coisa lá em casa, algum evento e eu dizia: “Não, lava do jeito brasileiro!” “rss”, porque eles enchiam a pia com água, colocavam sabão, passavam a bucha seca, assim, passavam na água, passavam no prato e tiravam, mais ou menos, assim, a sujeira e deixavam secando ainda com o sabão e secava, entendeu, e não chegava a enxaguar. Era uma coisa um pouco esquisita pra mim. Então eu dizia: “Você pode lavar do jeito brasileiro”. Eles riam. Às vezes, eles lavavam. Às vezes, não. “Não, esse é o inglês, que a gente tá na Inglaterra”. “rss” É... (hesitação) outra coisa que me assustou muito, por exemplo, é... (hesitação) foi, tipo, de uma coleira que eles usam pra criança “rss”. Eu não achei... Eu tava no shopping, eu vi uma criança sendo, assim, na coleira, com o pai. Eu fiquei: “Meu Deus!” Eu tava com um amigo inglês, eu fiquei: “Meu Deus! Você viu aquilo?” “Como assim?” “Como isso é possível?” “Como assim? O que você está achando? Estranho? Eu já usei.” Então, tipo, a gente percebe (interferência de outro participante) É, é. Não, olha que é uma cultura das mais parecidas, né? A gente ainda vai ouvir, acho que da China, né, que a menina foi, é bem mais diferente, Coréia, é... (hesitação). Deixa eu ver, gente, o que eu escrevi “rss” Ah, também consegui ver a História de perto, né, que a Europa tem muita História. Não só fiquei na Inglaterra, eu viajei pra outros países. Eu cheguei a chorar em Berlim porque tem a questão da... Fizem lá, um monumento ao Holocausto. Então é bem pesado o monumento ao Holocausto. (Vo)cê vê o muro de Berlim que você... Gente, como que potências, acho que foram quatro potências, que se uniram construíram o muro do nada, da noite pro dia, separaram famílias, entendeu, que não se viram durante anos? (outra participante realiza comentário) Isso das crianças, você me fez lembrar quando eu visitei a Holanda, que as crianças são acostumadas, culturalmente, a ver as vitrines de prostituição legal lá. Então achei a mesma coisa, completamente diferente, mas a gente aprende a respeitar, a gente aprende a aceitar, né? E só mais uma coisinha pra fechar, no campo, assim, profissional, eu me apaixonei por ferrovias porque o sistema de transporte é muito bom, né? A gente tem muito contato com tecnologias, aplicativos de ônibus. Eu decidia ir pra algum lugar, eu só olhava os horários e em cinco minutos, ia, passava esse ônibus, em dez, esse. Então “deixa eu ver, qual o que eu vou pegar?” Eu escolhia. É... (hesitação) então como eu me apaixonei por ferrovias, eu encontrei o meu tema de monografia que

vai ser ferrovia, minha linha de pesquisa. Eu tô pensando, no mestrado, em relação a isso. A gente aprende um pouquinho de cada língua porque tem muitos alunos internacionais nas turmas, né, então aprendi um pouco de grego, aprendi um pouco de japonês, um pouco de russo, é... (hesitação) e hoje em dia, eu também... tá sendo possível eu é... (hesitação) aplicar pra dar aulas de inglês, o que parecia impossível antigamente. Eu sabia inglês, mas eu não me sentia confiante o suficiente pra dar aulas e agora, sim, tô colocando meu currículo, tô sendo entrevistada. Espero que dê certo. Então, assim, resumindo, no intercâmbio, eu sou uma pessoa totalmente diferente de dois anos atrás. Em um ano, eu senti como se tivesse vivido cinco anos. É muito, muito intenso e me virou do avesso. Eu, assim, eu acho que eu mudei pra melhor. Complemento Oi sou a ... as dificuldades que eu encontrei antes de ir pro intercâmbio, né, do meu ano na Inglaterra. Bom, em relação à documentação, aos trâmites, o (Nome da instituição), como vários já falaram, foi um facilitador. Então eu não tive nenhuma dificuldade. Em relação a visto, ao teste de proficiência, ao custo de viagem pra tirar visto, tudo pago pelo (Nome da instituição), inclusive pra preencher também a documentação, como havia muitos, muita gente foi pra Inglaterra, já haviam tutoriais passo a passo nos grupos do Facebook, que já tinha criado pra isso. Acho que a única dificuldade antes de ir foi realmente escolher a universidade porque eu tinha muitas opções maravilhosas e eu sou uma pessoa muito ansiosa e... "rss". Então foi, assim, uma semana de muito estresse. Eu não comia direito, eu não dormia direito, eu ficava assistindo vídeos das universidades, pesquisei todas. Primeiramente, eu queria só Londres, mas depois... Ai, eu não... "Mas porque só Londres?" Ai, eu fui às do país inteiro e acabei não indo pra Londres, acabei escolhendo uma no meio da Inglaterra que eu também não arrependo, embora Londres seja Londres "rss". Eu fiquei em "Derby" É... (hesitação) lá, a principal dificuldade inicial foi realmente o sotaque britânico, porque nós temos a influência maior do sotaque americano. Então, por exemplo, numa simples..., eu fui no supermercado uma vez, acho que não, acho que foi no restaurante, pedi *water* [wɔ:tə], né, água, eles não entenderam "rss". E eu fiquei: "Gente, e agora? *Water, water, water*" Ele não entendeu. Ai, eu, ah, "*water*" [wɔ:tə]. Ai, eles: "Oh, yes. Nós temos, nós temos." Não sei se ele tava brincando com a minha cara "rss", mas, enfim. Ah, como já falaram também, entender os taxistas era muito difícil, que a maioria dos taxistas lá não eram britânicos, eram imigrantes. Daí, os sotaques, ainda mais difícil, "comentários de outro participante" É porque lá é mais barato. É... (hesitação) teve uma vez, que a gente não pagou, eu e uma amiga que foi me visitar, a Janaina, porque ele gostou... a gente tava conversando em português, eu e ela, e ele gostou do nosso sotaque. "Ai, que língua linda! Ai que língua é essa, gente? "Português." Tá bom. Então vocês não precisam pagar "rss". Enfim, "rss" mas foi o que aconteceu. Nós saímos do taxi, não ficamos no taxi. É... (hesitação). Certo. Outra coisa que já comentei na pergunta anterior foi a diferença..., a cultura foi uma coisa que eu tive muita dificuldade, no início, né, principalmente questão como as pessoas se portavam, a coleira pra criança "rss", a diferença pra lavar louça, coisas simples, como no supermercado, eles não empacotam as compras, você que tem que fazer. Uma vez, eu passei por uma situação muito chata que, além disso, você tem que comprar a sacola. Então eu comprei uma certa quantidade de coisas e eu não sabia de quantas sacolas eu ia precisar. Então o que foi que fiz? Enquanto ainda estava na esteira, eu fui colocando as coisas dentro das sacolas pra ver quantas sacolas eu ia precisar. A moça, simplesmente, passou, tirou tudo da sacola, né, pra passar no caixa, pra passar na maquininha, e daí, ficou olhando pra minha cara, esperando eu recolocar na sacola, entendeu? Ela não teve, assim, a gentileza, eu sei que não é a obrigação dela..., a gentileza de passar e recolocar, de passar e recolocar, como outra já tinha feito lá. Então essa situação foi um pouquinho chata. Eles não, também não empacotam presente. Você também tem que fazer umas coisinhas, assim, simples, mas que a gente sente, assim, uma diferença e tem que aprender a respeitar. Aprendi... é... (hesitação) se virar sozinha também. Foi muito difícil porque minha mãe fazia tudo pra mim. Ela não queria, minha mãe partia da premissa que eu só tinha que estudar e pronto. Eu não cozinhava, eu não lavava roupa, eu não fazia nada aqui, nada, porque ela não deixava. A gente brigava muito, muito por causa disso. Daí, eu tive muita dificuldade. A primeira vez que eu fui no supermercado, "interferência de outro participante" joguei. "rss", Pois, aí, eu sabia das coisas principais. Eu sei que precisa de arroz, eu sei que precisa de feijão, mas e os ingredientes pra eu preparar o arroz a óleo e alho? E daí, eu não sabia direito. Então eu fui... "interferência de outro participante" então..., pois é, daí, a primeira vez, o que foi que eu fiz? Eu fui em todos os corredores do supermercado e fui olhando... é... (Hesitação) fui... é... (Hesitação) eu acho que preciso disso, eu acho que eu preciso disso. Acabei comprando

mais do que eu precisava e daí, na segunda vez, eu aprendi. Mas nessa primeira vez que eu entrei no supermercado, eu tentei ligar no Skype pra minha mãe “rss” só que a internet não tava funcionando, entendeu, e eu desesperada: “Mãe, atende esse Skype! Atende, atende esse Skype!” Ela não atendeu. Foi o que eu tive de fazer. Eu comprei mais coisa do que eu precisava, joguei coisa fora depois. Foi o jeito. Além disso, é... (Hesitação) a saudade, como todo mundo já falou, foi uma dificuldade muito grande, inclusive meu avô morreu quando eu estava no intercâmbio. Eu queria muito poder estar com meu pai pra abraçá-lo. Então a maneira que eu encontrei foi ir pro Skype, abracei o travesseiro e mandei ele abraçar o travesseiro lá, também. Então essa foi a maneira de, né, simular um abraço. Consegui estágio também. Foi muito, muito difícil. Eu coloquei na minha cabeça que eu não queria pesquisa, queria estágio com uma empresa. Então foi muito difícil, mas eu encontrei um amigo lá que me ajudou muito. Ele já tinha as manhas. Ele me ajudou muito. E eu também, eu não me dei com os brasileiros, diferentemente dos outros, nem sempre, a gente se dá com as pessoas. Então, por exemplo, eles se reuniam para fazer feijoada, fazer coisas que eu tinha vontade de fazer, não me chamavam e era recíproco, entendeu? Então eu acabei me afastando dos brasileiros. Isso, na verdade, acabou sendo uma coisa boa pra mim porque eu lidei muito com os nativos, inclusive até tive um relacionamento lá “rss”. Então desenvolvi um pouco a mais, já sabia “rss”. E daí, quando eu voltei, a maior dificuldade foi desapegar das coisas boas dos nativos. Também acabou que não deu o relacionamento à distância, mas foi sofrido, mas também, né, posso pontuar como uma dificuldade “rss”. Também aceitar a falta de estrutura, né, que a gente vê aqui quando a gente volta, que a gente vem com muita vontade de mudar. Depois de um tempo, a gente descobre que não é tão fácil, bem, assim, que, às vezes, a gente tem que aceitar algumas coisas. E também, como já falaram, a falta de segurança, inclusive quando eu voltei, não muito tempo, tavam colocando fogo nos ônibus. Eu também fui assaltada com direito a faca apontada pra mim aqui em São Luiz, no ônibus, chegando perto do (Nome da instituição). Então, tipo assim, foi um baque: “Bem-vinda de volta!” “rss” É... (Hesitação) pois é. E o assédio também, nas ruas. Nós mulheres sentimos muito a diferença da cultura brasileira pra a cultura, por exemplo, europeia. Lá, tem muito respeito “interferência de outro participante” ...e nem por isso eram assediadas. “interferência de outro participante” “rss” E também, próximo do dia que eu voltei, eu passei por duas situações aqui na parada (Nome da instituição), tipo, à noite, pararam pra mim, oferecendo carona, como se, né, eu (es)tivesse oferecendo serviço “rss”, mas não. Isso me assustou. Eu cheguei em casa, chorei etc. É é isso, né, acabou.

Apêndice R - Categorização – frequência respondente 9 – contexto da Inglaterra

Eu	132	pro_per
A	106	pre
De	94	pre
Que	92	pro_rel
Ser	76	ver_sup
Em	68	pre
Ir	56	ver_sup
Não	51	adv
E	42	conj
O	40	art_def
Pro	33	pre
Ter	31	ver_sup
Muito	27	adv
Uma	26	art_def
Então	25	adv
Também	23	adv
Gente	23	nom
Rss	22	nr
Ele	22	art_def
Coisa	22	nom
Como	20	adv
Ver	18	ver_sup
Um	18	art_def
Fazer	18	ver_sup
Né	17	nr
Mais	17	adv
Com	17	pre
Assim	17	adv
Me	15	pro_per
Mas	15	conj
Achar	15	ver
Se	13	pro_per
Lá	13	adv
Estar	13	ver
Você	12	pro_per
Ve	12	nom
Saber	12	ver
Porque	12	adv
Outro	12	pro_ind
Ficar	12	ver
Dar	12	ver
Por	11	pre
Passar	11	ver

Já	11	adv
Isso	11	pro_ind
Relação	10	nom
Minha	10	pro_pos
Entender	10	ver
Aprender	10	ver
dificuldade	9	nom
Aí	9	pre
Só	8	adj
Meu	8	pro_pos
Cultura	8	nom
Chegar	8	ver
Ao	8	adv
Ai	8	ono
Acabar	8	ver
Todo	7	pro_ind
Quando	7	adv
Precisar	7	ver
participante	7	nom
Nós	7	pro_per
Muita	7	pro_ind
Jeito	7	nom
Inglês	7	adj
Inglaterra	7	nom
Brasileiro	7	adj
Sacola	6	nom
Pouco	6	nom
Pessoa	6	nom_sup
Mim	6	pro_per
Mesmo	6	adv
Lavar	6	ver
interferência	6	nom
Ela	6	pro_per
Ano	6	nom
Water	5	nr
Tipo	5	nom_sup
supermercado	5	nom
Poder	5	ver_sup
Londres	5	nom
Inclusive	5	adv
(Nome da instituição)	5	nr
Falar	5	ver
Esse	5	pro_dem
Dizer	5	ver
Difícil	5	adj

Diferença	5	nom
Diferente	5	adj
Criança	5	nom
Colocar	5	ver
Bom	5	adj
Aqui	5	adv
Ainda	5	adv
Ah	5	ono
Ônibus	4	nom
Voltar	4	ver
Tempo	4	nom_sup
Sotaque	4	nom
Skype	4	nr
Simples	4	adj
Querer	4	ver
Perceber	4	ver
Olhar	4	ver
Nossa	4	pro_pos
Mãe	4	nom
Língua	4	nom
Exemplo	4	nom
Estrutura	4	nom
Essa	4	pro_dem
Encontrar	4	ver
Direito	4	nom
Deixar	4	ver
Comprar	4	ver
Certo	4	adj
Brasil	4	nom
Bem	4	adv
Até	4	adv
Atender	4	ver
Água	3	nom
Vontade	3	nom
Tô	3	nr
Tudo	3	adv
Tirar	3	ver
Situação	3	nom
Sentir	3	ver
Recolocar	3	ver
Realmente	3	adv
Primeiro	3	adj_num
Pois	3	conj
Para	3	pre
Pagar	3	ver
Ou	3	conj

Nada	3	adv
Melhor	3	adj
Maior	3	adj
Loiça	3	nom
Humano	3	adj
História	3	nom
Ferrovias	3	nom
Escolher	3	ver
Dia	3	nom
Depois	3	adv
Defeito	3	nom
Conseguir	3	ver
comentário	3	nom
Comentar	3	ver
Coleira	3	nom
Antes	3	adv
Amigo	3	nom
Alguma	3	pro_ind
Aceitar	3	ver
Vário	2	pro_ind
Volta	2	nom
Visitar	2	ver
Virar	2	ver
Usar	2	ver
universidade	2	nom
Tão	2	adv
Táxi	2	nom
Trazer	2	ver
travesseiro	2	nom
Tais	2	nom
Taxista	2	nom
Sim	2	adv
Shopping	2	nom
Secar	2	ver
Sabão	2	nom
Rir	2	ver
Respeitar	2	ver
relacionamento	2	nom
Questão	2	nom
Quanto	2	pro_ind
Qual	2	pro_ind
Principal	2	adj
Preciso	2	adj
Potência	2	nom
Possível	2	adj
Português	2	adj

Portar	2 ver
Piada	2 nom
Pesquisa	2 nom
Perto	2 adv
Pergunta	2 nom
País	2 nom
Passo	2 nom
Pai	2 nom
Oferecer	2 ver
Noite	2 nom
Nem	2 conj
Nativo	2 nom
Muro	2 nom
Mudar	2 ver
monumento	2 nom
Maneira	2 nom
Luiz	2 nom
Jogar	2 ver
Japonês	2 adj
intercâmbio	2 nom
holocausto	2 nom
Haver	2 ver_sup
Grupo	2 nom
Gostar	2 ver
Gentileza	2 nom
Fim	2 nom_sup
Falta	2 nom
extraterrestre	2 nom
Esperar	2 ver
empacotar	2 ver
Embora	2 adv
Dois	2 adj_num
documentação	2 nom
Deus	2 nom
Cinco	2 adj_num
Chorar	2 ver
Chato	2 adj
Casa	2 nom
Cara	2 nom
Caloroso	2 adj
Britânico	2 adj
Brincar	2 ver
Berlim	2 nom
Aula	2 nom
Assustar	2 ver
Arroz	2 nom

Apaixonar	2 ver
Além	2 adv
Algum	2 pro_ind
Ajudar	2 ver
Agora	2 adv
Abrir	2 ver
Abraçar	2 ver

Apêndice S- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou estudante do curso de Doutorado do Instituto de Educação da Universidade do Minho- Portugal e estou realizando uma pesquisa sob a supervisão do Doutor Almerindo J. Gonçalves Afonso, cujo objetivo é a identificação das impressões e vivências realizadas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras-CsF, do qual participei.

Sua participação envolve uma sessão de Grupo Focal, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de duas horas.

A participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador.

Atenciosamente,

Marcelo Henrique Carneiro Camilo
(Pesquisador)

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante. Local e data.

Apêndice T- Roteiro de coleta de dados grupo focal

1. Indentifique-se

- 1 - Masculino
- 2 - Feminino
- 3 - Outro _____

2. Indique sua faixa etária

- 1 - Menos de 18 anos
- 2 - De 18 a 22 anos
- 3 - De 22 a 26 anos
- 4 - De 26 a 30 anos
- 5 - Mais de 30 anos

3. Indique a Região Brasileira de sua procedência:

- 1 - Norte
- 2 - Nordeste
- 3 - Centro-Oeste
- 4 - Sudeste
- 5 - Sul

4. Indique a sua Renda Familiar:

- 1 - Até 02 salários mínimos
- 2 - de 02 a 04 salários mínimos
- 3 - de 04 a 06 salários mínimos
- 4 - de 06 a 08 salários mínimos
- 5 - de 08 a 10 salários mínimos
- 6 - mais de 10 salários mínimos

5. Qual a sua área do Conhecimento?

- 1 - Ciências Exatas e da Terra
- 2 - Ciências Biológicas
- 3 - Engenharias
- 4 - Ciências da Saúde
- 5 - Ciências Agrárias
- 6 - Ciências Sociais Aplicadas
- 7 - Ciências Humanas
- 8 - Linguística, Letras e Artes
- 9 - Multidisciplinar

6. Qual o seu Curso?

7. Data de início e fim da vigência da bolsa de estudos no exterior:

8. Que período/semestre cursava ao participar do Programa?

9. Indique o país em que realizou o Csf ?

10. Em sua opinião existe relação entre o curso estudado no Brasil e sua experiência na instituição estrangeira onde você realizou o intercâmbio, ao que condiz aos conteúdos das disciplinas pode-se afirmar correlação explícita quanto as causas humanitárias globais com o objetivo de:

- 1- Erradicação da pobreza extrema e da fome
- 2- Atingir o ensino básico universal
- 3- Promover igualdade de gênero e empoderamento das mulheres
- 4- Reduzir as taxas de mortalidade da criança
- 5- Melhorar a saúde materna
- 6- Luta contra o HIV/SIDA, a malária e outras doenças
- 7- Garantir a sustentabilidade ambiental
- 8- Desenvolver parceria global para o desenvolvimento
- 9- Outro (especificar) _____

11. Quanto ao conhecimento adquirido, comente como a aplicabilidade desse conhecimento contribuirá com as causas relacionadas na questão 10 no Brasil ou fora do país ?

12. Qual idioma utilizou durante o Programa?

- 1- Português
- 2- Inglês
- 3- Francês
- 4- Espanhol
- 5- Alemão
- 6- Outro (especificar): _____

13. Antes da realização da viagem participou do Programa de Idiomas Inglês sem Fronteiras, ou outro programa ?

- 1- Programa Inglês sem Fronteiras
- 2- Outro (especificar): _____

14. Ocorreu dificuldades quanto ao idioma ?

- 1- não
- 2- sim(Detalhar):

15. Na sua opinião essa experiência educacional contribuiu com a aprendizagem do idioma?

16. O enfoque do Programa CsF para a graduação prioriza a experiência educacional e profissional voltadas para “o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior”. Qual a sua contribuição a partir da experiência realizada por meio do CsF, para a sociedade brasileira por meio de sua atuação e perspectiva profissional?

17. Como tomou conhecimento do Programa CsF?

- 1- Site da Instituição
- 2- Palestra na Instituição
- 3- Compartilhou Residência com outras pessoas
- 4- Hotéis e outros meios de hospedagem
- 5- Outros (especificar): _____

18. Durante a permanência do intercâmbio, pôde contar com apoio institucional tanto da universidade de origem, quanto da universidade de destino? Comente

19. Onde ficou hospedado ?

- 1- Casa de Família
- 2- Residência Universitária
- 3- Compartilhou Residência com outras pessoas
- 4- Hotéis e outros meios de hospedagem
- 5- Outros (especifique): _____

20. Numa escala de 1 a 10, em que 1 significa péssimo e 10 significa excelente, como avalia a sua adaptação ao país?

1 - 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10-

21. Em que moeda recebeu a sua Bolsa?

- 1- Dólar Americano
- 2- Euro
- 3- Outro (especifique): _____

22. Qual o valor da sua bolsa? O valor recebido correspondia a hospedagem também?

23. Como avalia o valor da bolsa?

- 1- Insuficiente
- 2- Suficiente
- 3- Bom
- 4- Muito Bom

24. Numa escala de 1 a 10, em que 1 significa péssimo e 10 significa excelente, como avalia o Programa CsF em sua vida ACADÊMICA?

1 - 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10-

25. Numa escala de 1 a 10, em que 1 significa péssimo e 10 significa excelente, como avalia o Programa CsF em sua vida PESSOAL ?

1 - 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10-

Apêndice U Quadro De Constituições Brasileiras

Constituições brasileiras, o Estado provedor da educação

Constituições brasileiras	Provisões	Análise da provisão
1824	incorporou a iniciativa de implantação de colégios e universidades ao conjunto de direitos civis e políticos, além de fixar a gratuidade do ensino primário	no entanto o formato assumido pelo ensino superior, de conteúdo generalizante e humanístico, terminou, por repercutir no próprio ensino secundário [...] ao excluir, da competência das Assembleias Legislativas Provinciais as Faculdades de Medicina, de Direito e as Academias, abria-se uma brecha para a coexistência de uma dualidade de sistemas, advinda de uma concomitância de poder (provincial e central), no tocante ao ensino primário e secundário. E não poderia ser diferente, até porque se estabeleceu um mecanismo natural de direcionamento do currículo pré-universitário. De um lado porque o ensino secundário visava à preparação dos alunos, para o ensino superior, tendo portanto, uma organização curricular cotidiana, e, de outro, porque os candidatos às Faculdades superiores eram examinados nos próprios cursos em que faziam o secundário. Tanto mais grave: a maioria das Escolas Secundárias abrigava-se em mãos de particulares, o que por si só representava uma elitização da escola, dado que somente famílias de posse poderiam custear os estudos dos seus filhos
1891	Primeira Constituição Republicana	Trouxe mudanças significativas na Educação. Ao Congresso Nacional foi atribuída a prerrogativa legal exclusiva de legislar sobre o ensino superior. Ainda poderia criar escolas secundárias e superiores nos Estados, além de responder pela instrução secundária do Distrito Federal. Quanto aos Estados, cabia-lhes legislar sobre o ensino primário e secundário, implantar e manter escolas primárias, secundárias e superiores..
1934	ao texto constitucional: ensino primário gratuito para todos, desde que oferecido em escola pública, inclusive para alunos adultos, percentual de 10% por parte da União e dos Municípios, e de 20% por parte dos Estados e do Distrito Federal, da renda resultante de impostos, objetivando ações de manutenção e desenvolvimento do ensino. Estabelece-se pela primeira vez a obrigatoriedade de auxiliar os alunos carentes pelo mecanismo da concessão de bolsas de estudo.	inovou ao atribuir, à União Federal, a tarefa absoluta de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Criou também o Conselho Nacional de Educação, e os Estados e o Distrito Federal ganharam autonomia para organizar seus sistemas de ensino, e ainda instalar Conselhos Estaduais de Educação com idênticas funções das do Conselho Nacional [...] “dois eixos fundamentais”, conforme o Plano Nacional de Educação, qual seja, a organização do ensino nos diferentes níveis e áreas especializadas e a realização de ação supletiva junto aos Estados, seja subsidiando com estudos e avaliações técnicas, seja aportando recursos financeiros complementares. [...] as ações de manutenção e desenvolvimento do ensino [...] surge, pela primeira vez, esta expressão, embora com contornos conceituais imprecisos, ensejando que, ao longo de décadas, se aplicassem recursos de ensino primário em ações que nada tinham a ver com sua manutenção e desenvolvimento. Somente no atual Governo, este ralo de desvio de dinheiro do ensino fundamental foi

		corrigido.
1937	Reforçou a ideia das diretrizes, pela adição do conceito de bases. Assim, surgiram, pela primeira vez no texto constitucional brasileiro, estas duas noções complementares, embora postas em espaços distintos	Dizia o Artigo 15, Inciso IX, que a União incumbia “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.” Cinco anos depois o Ministro do Governo Vargas, Gustavo Capanema, detonava o processo de reformas da educação, através das chamadas “Leis Orgânica do Ensino”, começando a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial
1946	a Carta de 1946 preceituou uma organização equilibrada do sistema educacional brasileiro, mediante um formato administrativo e pedagógico descentralizado, sem que União abdicasse da responsabilidade de apresentar as linhas-mestras de organização da educação nacional. Nela há muito das ideias e do espírito dos Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.	A Constituição de 1946 traduzindo um clima de afirmação democrática que invadiu o mundo no ambiente do pós-guerra, possuía um eixo teleológico representado por um conjunto de valores transcendentais que tinham, na liberdade, na defesa da dignidade humana e na solidariedade internacional, os dormentes de sustentação. Proclamava a educação como um direito de todos plasmado em princípios interligados.
1967		Pautada sob a ideologia da segurança nacional, abriu amplos espaços de apoio ao fortalecimento do ensino particular. Para ele eram direcionados recursos públicos desapeados de qualquer critério. A ampliação da obrigatoriedade do ensino fundamental de sete para quatorze anos, aparentemente uma grande conquista, conflitava outro preceito que permitia o trabalho de crianças com 12 anos. Nisto contrastava com a Carta de 1946 que estabelecia os 14 anos como a idade mínima para o trabalho de menores. Também a ideia de gratuidade do ensino esbarrava na prescrição constitucional da criação de um sistema de bolsas de estudo reembolsáveis. Por fim, retirava-se a

		obrigatoriedade de percentuais do orçamento destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.
1969		Preservou, basicamente, todos os ângulos restritivos da Carta anterior. Recursos orçamentários vinculados ao ensino ficaram adstritos aos municípios que se obrigavam a aplicar, pelo menos, 20% da receita tributária no ensino primário. O lado mais obscurantista do texto Constitucional de 1969 foi o relativo às atividades docentes. A escola passou a ser palco de vigilância permanente dos agentes políticos do Estado. Neste período, editaram-se vários Atos institucionais que eram acionados, com muita frequência, contra a liberdade docente.
1988		Significou a reconquista de cidadania sem medo. Nela a educação ganhou lugar de altíssima relevância. O País inteiro ¹⁰ despertou para esta causa comum. As emendas populares calçaram a ideia da educação como direito de todos (direito social) e, portanto, deveria ser universal, síntese transformadora da realidade. Pautada em princípios fundamentais.

Fonte: Adaptado dos dados da pesquisa