

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA

**DO MARANHÃO PARA O MUNDO E VICE-VERSA: Ciência sem Fronteiras como
política de internacionalização do IFMA.**

São Luís – MA

2016

SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA

DO MARANHÃO PARA O MUNDO E VICE-VERSA: Ciência sem Fronteiras como política de internacionalização do IFMA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Lucinete Marques Lima

São Luís – MA

2016

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Almeida, Simone Maranhão Costa.

Do MARANHÃO PARA O MUNDO E VICE-VERSA : Ciência sem Fronteiras como política de internacionalização do IFMA / Simone Maranhão Costa Almeida. - 2016.

184 p.

Orientador(a): Lucinete Marques Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

1. Educação Superior. 2. Instituto Federal do Maranhão - IFMA. 3. Internacionalização. 4. Programa Ciência sem Fronteiras. I. Lima, Lucinete Marques. II. Título.

SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA

DO MARANHÃO PARA O MUNDO E VICE-VERSA: Ciência sem Fronteiras como política de internacionalização do IFMA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA para obtenção do grau de Mestre em Educação.

APROVADA EM 21 DE JULHO 2016.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dra. Lucinete Marques Lima

Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ PPGE

1º Examinador Prof. Dr. Alberico Francisco do Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA

2º Examinador Prof. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima

Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ PPGE

Suplente Prof. Dr. Antônio Cabral Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFMA/ PPGED

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente meu pai, Roberto, minha mãe, Paola, e meus filhos, Davi, Isabela, Caio e João Davi, pelo amor incondicional que me fazem sentir todos os dias, fortalecendo minha vontade de crescer, pessoal e profissionalmente.

Ao meu marido, Adroaldo, pelo carinho e paciência, pela inspiração para aprender sempre e pelos muitos conselhos ao longo deste trabalho. Sem você, não faria sentido.

À melhor professora de língua portuguesa, D. Silva, minha sogra. Muito obrigada não só pelas correções e apoio nessa jornada, mas, principalmente, pelo exemplo que é.

Meu agradecimento especial para minha orientadora, prof.^a Lucinete. Não tenho palavras para expressar minha gratidão pela sua calma, bom senso, amizade, orientação e pelo tempo que dedicou a mim.

Obrigada ao PPGE/UFMA, seus professores e funcionários, pela oportunidade dada. Aos amigos que fiz durante o mestrado, em sala de aula ou nos grupos de estudo. São estes meus companheiros de angústias e alegrias para quem desejo muito sucesso e que nossos caminhos se cruzem, em muitas ocasiões.

Agradeço enormemente ao IFMA, especialmente aos gestores e estudantes que contribuíram para a realização desta pesquisa, de forma tão aberta e honesta. Percebe-se o entusiasmo pelo tema da internacionalização na fala de cada um desses sujeitos participantes.

Meu obrigada às professoras Virgínia, Maria Helena e Valéria, pelo acolhimento e incentivo, por me apresentarem as possibilidades da internacionalização e me permitirem tempo para entender mais sobre ela. Ainda, preciso agradecer à Tatiana, Helen e Daniela, por toda ajuda na coleta de dados da ARINT.

Tenho muito a agradecer!

Filho de imigrantes russos casado na Argentina com uma pintora judia,
Casou-se pela segunda vez com uma princesa africana no México.
Música hindu contrabandeada por ciganos poloneses faz sucesso no interior da Bolívia.
Zebras africanas e cangurus australianos no zoológico de Londres.
Múmias egípcias e artefatos incas no museu de Nova York.
Lanternas japonesas e chicletes americanos nos bazares coreanos de São Paulo.
Imagens de um vulcão nas Filipinas passam na rede de televisão em Moçambique.
Armênios naturalizados no Chile procuram familiares na Etiópia.
Casas pré-fabricadas canadenses feitas com madeira colombiana.
Multinacionais japonesas instalam empresas em Hong-Kong e produzem com matéria prima
brasileira para competir no mercado americano.
Literatura grega adaptada para crianças chinesas da comunidade europeia.
Relógios suíços falsificados no Paraguai vendidos por camelôs no bairro mexicano de Los
Angeles.
Turista francesa fotografada seminua com o namorado árabe na baixada fluminense.
Filmes italianos dublados em inglês com legendas em espanhol nos cinemas da Turquia.
Pilhas americanas alimentam eletrodomésticos ingleses na Nova Guiné.
Gasolina árabe alimenta automóveis americanos na África do Sul.
Pizza italiana alimenta italianos na Itália.
Crianças iraquianas fugidas da guerra não obtém visto no consulado americano do Egito para
entrarem na Disneylândia.

(Disneylândia - Titãs e Arnaldo Antunes)

ALMEIDA, Simone. DO MARANHÃO PARA O MUNDO E VICE-VERSA: Ciência sem Fronteiras como política de internacionalização do IFMA. 2016. 184f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

RESUMO

A presente dissertação analisou os sentidos políticos, científicos e formativos do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), entre 2012 e 2015. Nesse sentido, pontuaram-se contradições e mediações no processo histórico evolutivo das políticas voltadas para a internacionalização da educação superior no Brasil até o recente CsF - programa federal de mobilidade acadêmica internacional, lançado em 2011 – destacando, ainda, a origem dessa demanda, seus conceitos estruturantes e principais atores. As políticas para a educação superior, nem de longe, se fazem neutras ou unilaterais. Ao contrário, em tempos de intensa globalização, elas se pautam na defesa da hegemonia de áreas do conhecimento de aplicabilidade lucrativa, da acessibilidade massificada, da expansão precarizada e da internacionalização subordinada aos países desenvolvidos. Os Institutos Federais apresentam-se na confluência dessa realidade atendendo às demandas diversas da educação superior e profissional. Tentou-se, portanto, apreender os sentidos atribuídos à adesão do IFMA ao CsF, em aspectos tais como: a democratização da educação, a formação de redes de pesquisadores, a melhoria do ensino, o desenvolvimento de atividades de extensão, a integração da dimensão internacionalização à gestão institucional, entre outros. A materialização desta ação nacional no âmbito local foi analisada por meio de documentos institucionais, entrevistas com gestores e questionários aplicados com os estudantes intercambistas. Os resultados apontam para a intensificação do processo de internacionalização institucional por meio do Programa CsF de forma desordenada. Para os estudantes, as principais contribuições foram de ordem pessoal, cultural e linguística. Contudo, os desafios para internacionalizar o IFMA se mostram, por exemplo, na dependência de iniciativas governamentais, na priorização de convênios com os países do eixo Norte, nos altos custos da mobilidade acadêmica, nos baixos níveis de proficiência em línguas estrangeiras dos servidores e estudantes, nas dificuldades para atrair de pesquisadores, e, acima de tudo, na forma passiva e desarticulada em que a internacionalização ainda acontece nesta IES.

Palavras-chaves: Internacionalização. Educação Superior. Programa Ciência sem Fronteiras. Instituto Federal do Maranhão – IFMA.

ALMEIDA, Simone. FROM MARANHÃO TO THE WORLD AND VICE-VERSA: Science without Borders as an internationalization policy of IFMA. 2016. 184p. Dissertation (Master). Post-Graduation Program in Education, Federal University of Maranhão, São Luís, 2016.

ABSTRACT

The present dissertation examines the political, scientific and educational meanings of the Science without Borders (SwB) Program at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA), between 2012 and 2015. This way, we demonstrated the contradictions and mediations in the evolution of higher education history related to the internationalization process in Brazil, up to the recent SwB – a federal academic mobility program, launched in 2011. We also highlighted the origin of this demand, its structuring concepts and main actors. Educational policies are not, by far, neutral or unilateral. On the contrary, in times of intense globalization, they are based on the defense of lucrative applied knowledge, mass accessibility, precarious expansion and internationalization subjected to the developed countries. The Federal Institutes are inserted into the confluence of this reality, trying to meet the demands of higher and professional education. Therefore, we tried to apprehend the meanings attributed by IFMA to join the SwB Program, in aspects such as: educational democracy, research network, teaching quality, extension activities, and integration of the international dimension to institutional management, among others. We analyzed the materialization of this national action into local context by using institutional documents, interviews with leaders and questionnaires applied to the SwB students. The results pointed that SwB intensified the internationalization process at the Institution in a disorganized manner. For the students, the main contributions were on the personal, cultural and linguistic levels. However, the challenges to internationalize IFMA were, for example, the dependency of government initiatives, the priority given to agreements with North hemisphere countries, the high cost of academic mobility, the low level of foreign language proficiency among staff and students, the difficulties to attract researchers, and, above all, the passive and disarticulated way internationalization still happens there.

Key-words: Internationalization. Higher Education. Science without Borders Program. Federal Institute of Maranhão – IFMA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|---|---|--------|
| Gráfico 1 | Bolsas ativas no exterior, programas e cooperação internacional, 2004 a 2012 | p. 62 |
| Gráfico 2 | Principais destinos dos bolsistas CsF | p. 89 |
| Gráfico 3 | Número de bolsas de pós-graduação e graduação por região | p. 90 |
| Gráfico 4 | Relação áreas prioritárias com o número de bolsas concedidas | p. 92 |
| Quadro 1 – Dez Maiores Cursos de Graduação em número de matrículas, por gênero | | p. 93 |
| Gráfico 5 | Quantidade de bolsistas por gênero e por áreas do CsF | p. 93 |
| Gráfico 6 | Evolução do número dos bolsistas de graduação sanduíche no IFMA..... | p. 111 |
| Gráfico 7 | Principais razões para participar do Programa CsF..... | p. 117 |
| Gráfico 8 | Contribuições do CsF para os intercambistas..... | p. 118 |
| Gráfico 9 | Contribuições do CsF para o IFMA..... | p. 120 |
| Gráfico 10 | Avaliação do apoio dado pelo IFMA aos bolsistas no Programa CsF | p. 124 |
| Gráfico 11 | Avaliação do apoio dado pela CAPES e CNPQ aos bolsistas..... | p. 128 |
| Gráfico 12 | Avaliação do apoio dado pelas IES e agências internacionais aos bolsistas..... | p. 128 |
| Gráfico 13 | Principais problemas encontrados durante o Programa CsF..... | p. 129 |
| Quadro 2 - A inserção internacional em documentos relativos aos Processos Institucionais..... | | p. 134 |
| Quadro 3 - A inserção internacional em documentos do IFMA relativos à Pesquisa..... | | p. 141 |
| Gráfico 14 | Atividades de extensão desenvolvidas pelos intercambistas durante o CsF..... | p. 148 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|--------|
| Tabela 1 – IES estrangeiras em países latino-americanos, segundo região de origem e modalidade de internacionalização | p. 48 |
| Tabela 2 – Previsão de bolsas CAPES e CNPq, por modalidades do CsF, em 2011 | p. 78 |
| Tabela 3 – Metas gerais de bolsas ofertadas, após revisão pelo Comitê Executivo | p. 79 |
| Tabela 4 – Bolsas previstas e implementadas, por modalidade | p. 88 |
| Tabela 5 - Informações sobre participação discente no Programa CsF | p. 110 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ANPG | Associação Nacional de Pós-Graduandos |
| ARINT | Assessoria de Relações Internacionais do IFMA |
| BM | Banco Mundial |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFETs | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONIF | Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| CsF | Programa Ciência sem Fronteiras |
| ERASMUS | <i>European Action Scheme for the Mobility of University Students</i> |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FAPEMA | Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão |
| FAUBAI | Associação Brasileira de Educação Internacional |
| FHC | (presidente) Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FORINTER | Fórum dos Assessores de Relações Internacionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFMA | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão |
| IFs | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IIE | <i>Institute of International Education</i> |
| LBD | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MCTI | Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação |
| MEC | Ministério da Educação |
| MERCOSUL | Mercado Comum do Sul |
| MRE | Ministério das Relações Exteriores |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PEC-G | Programa de Estudantes-Convênio de Graduação |
| PEC-PG | Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNPG | Plano Nacional de Pós-Graduação |

| | |
|--------|--|
| PROEN | Pró-Reitoria de Ensino do IFMA |
| PROEX | Pró-Reitoria de Extensão do IFMA |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PRPGI | Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFMA |
| REUNI | Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SBPC | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência |
| SESu | Secretaria de Educação Superior do MEC |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC |
| UEMA | Universidade Estadual do Maranhão |
| UFFS | Universidade Federal de Fronteira do Sul |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNESCO | <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (em inglês) ou Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UNILA | Universidade Federal da Integração Latino-Americana |
| UNILAB | Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira |
| URJ | Universidade do Rio de Janeiro |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|--------|
| 1. INTRODUÇÃO | p. 13 |
| 2. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: história, políticas e concepções | p. 22 |
| 2.1 Nuances internacionais na concepção da universidade brasileira | p. 26 |
| 2.2 A educação superior brasileira internacionaliza-se para o “bem” do desenvolvimento nacional | p. 30 |
| 2.3 A internacionalização a partir da agenda do Estado neoliberal | p. 34 |
| 2.4 A intensificação do fenômeno da globalização | p. 39 |
| 2.5 Internacionalização no processo atual de expansão da educação superior no Brasil..... | p. 45 |
| 2.6 Marcos regulatórios atuais da internacionalização | p. 49 |
| 3. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR VIA PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS | p. 59 |
| 3.1 O surgimento do Programa | p. 61 |
| 3.2 O Programa Ciência sem Fronteiras e os seus objetivos | p. 65 |
| 3.3 Os debates acerca do formato | p. 71 |
| 3.4 Os processos e critérios de seleção | p. 82 |
| 3.5 Avaliação da primeira fase do CsF: algumas evidências e reflexões | p. 87 |
| 4. CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E SENTIDOS DO PROGRAMA CSF PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DO IFMA | p. 98 |
| 4.1 O IFMA e sua internacionalização | p. 102 |
| 4.2 O percurso metodológico da pesquisa de campo..... | p. 105 |
| 4.3 O perfil dos participantes | p. 109 |
| 4.4 As razões para participação no CsF e alguns alcances..... | p. 114 |
| 4.5 Estratégias e atores institucionais na implantação do Programa | p. 121 |
| 4.6 Outros entraves encontrados ao longo do caminho..... | p. 129 |
| 4.7 A internacionalização nos processos institucionais | p. 133 |
| 4.8 O CsF e o ensino no IFMA..... | p. 137 |
| 4.9 A internacionalização da pesquisa no IFMA..... | p. 140 |
| 4.10 O CsF e a internacionalização da extensão no IFMA..... | p. 146 |

4. 11 Mas, o que significa internacionalizar o IFMA? O desafio de tornar este processo sustentável após o CsF..... p. 149

5. CONSIDERAÇÕES FINAISp. 154

REFERÊNCIASp. 165

APÊNDICES.....p. 174

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa analisar os sentidos políticos, científicos e formativos do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) no processo de internacionalização da educação superior, mais especificamente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), entre 2012 e 2015.

Nos últimos anos, as estratégias para internacionalizar as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras ganharam incrementos bastante significativos, por meio de programas federais de fortalecimento da mobilidade acadêmica, tanto nos níveis de graduação quanto de pós-graduação e pesquisa. Trata-se de um fenômeno com características complexas que se desenvolve *pari passu* com a história da própria educação superior no Brasil até culminar no recente Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), instituído pelo Decreto Lei nº 7.642 de 2011 do governo da presidenta Dilma Rousseff.

Esse tema, no campo da gestão pública, muitas vezes se reduz à apresentação de quantitativos dos investimentos feitos e dos alunos contemplados pelas políticas nacionais. Do ponto de vista acadêmico, as discussões sobre esse tema necessitam compreender mais profundamente as etapas e os meios em que o processo de internacionalização acontece, bem como as reverberações para melhor qualidade das instituições de ensino superior.

A internacionalização educacional de um país ou mesmo de uma instituição pode, predominantemente, seguir dois caminhos quase opostos: ou nos moldes sugeridos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), cujas ações voltam-se para a cooperação solidária; ou no modelo do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), direcionado para a formação de recursos humanos com o objetivo de atender, prioritariamente, ao mercado de trabalho mundial.

Portanto, tendo em vista que ambos os modelos influenciam concomitantemente as políticas de internacionalização educacional no Brasil, algumas ambiguidades e conflitos acontecem. Isso porque ao desenvolver formas de integração com o eixo Sul-Sul, por meio de programas, tais como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Pós-Graduação (PEC-PG), e da criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), apontam para a promoção da solidariedade e da interculturalidade entre os povos. Por outro lado, ao criar programas, como o CsF, estabelecem a internacionalização por meio dos processos de mercadorização educacional, ou transnacionalização (AZEVEDO, 2015). Na

análise de Altbach (2004), essas iniciativas transnacionais fazem parte da dinâmica Norte-Sul, onde quase e sem exceção, as instituições parceiras do norte dominam as do sul em termos de currículo, orientações bibliográficas e língua.

Essas contradições, presentes em todo o processo de formalização e implementação do CsF, expressam a disputa de interesses entre o capital e as forças sociais em defesa da educação superior de qualidade como direito. Além disso, as disputas no campo teórico também são bastante amplas e acirradas. O entendimento de internacionalização predominante está diretamente ligada à aceleração da globalização econômica e financeira, que ocorre, a partir da década de 1990, com seus aspectos complexos e contraditórios.

Segundo Otavio Ianni (1994, p. 147), o paradigma clássico do que seja globalização é fundado na reflexão de que a sociedade nacional foi submergida pela sociedade global, sendo o conhecimento acumulado nacionalmente não mais “suficiente para esclarecer as configurações e movimentos da realidade que já é internacional, multinacional, transnacional, mundial ou propriamente global”.

De um lado, é possível perceber os efeitos da globalização nos avanços obtidos nos conhecimentos científico e tecnológico, da comunicação, do transporte e da informação que facilitaram a vida moderna. Porém, por outro, a globalização também contribui para o aprofundamento das assimetrias sociais e econômicas, tendo em vista que é um fenômeno inerente ao capitalismo, cujas implicações são por demais conhecidas. Em todos os continentes, é possível perceber os resultados da concentração do capital, da pobreza, do endividamento dos países pobres e do enfraquecimento dos Estados nacionais, entre tantas consequências (DIAS SOBRINHO, 2005a; 2005b).

De um modo ou de outro, o fato é que a globalização promoveu transformações nas universidades brasileiras com o alargamento das fronteiras econômicas e o avanço dos países industrializados. As IES têm se voltado para um conhecimento com foco na geração de renda e de trabalho, na competitividade e no utilitário. Entre as implicações deste cenário, que vêm se consolidando ao longo dos últimos anos, vê-se um movimento de associações entre IES de várias nacionalidades e a aparição de novos provedores na educação superior. Atualmente, a internacionalização da educação superior é promovida pelos mais diversos atores (governos, blocos geopolíticos, iniciativa privada, instituições de ensino e pesquisa, entre outros). A lógica mercantil atravessa todas as atuações (HADDAD, et.al., 2008).

Assim, a internacionalização é induzida com o olhar que melhor convier aos interesses vigentes, funcionando tanto como agente quanto produto da globalização. Tratam-se de dois fenômenos complexos; globalização e internacionalização são plurirreferenciais e interligados,

porém determinados pelas batalhas travadas por diferentes atores da sociedade global e local (DIAS SOBRINHO, 2005b).

O CsF é, portanto, uma estratégia do governo federal com o fim de promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, por meio do intercâmbio internacional de 101 mil estudantes e pesquisadores, entre 2012 e 2015. Nos documentos oficiais, o caráter mercadológico do Programa parece indicar uma internacionalização ajustada aos interesses da economia e da indústria. Nos discursos, o caráter político do Programa CsF é fortemente evidenciado pelos representantes governamentais que enfatizam, entre os alcances do CsF, o desenvolvimento do sistema superior da “*pátria educadora*”¹.

O interesse pelo capital brasileiro, envolvido no Programa, foi imediato, uma vez que as mensalidades das universidades estrangeiras – em sua maioria particulares – e todas as despesas dos universitários são integralmente custeadas pelo Programa. As universidades europeias em plena recessão disputam a atenção dos estudantes brasileiros e, mesmo as públicas, cobram taxas altíssimas para receber alunos estrangeiros. Alguns países, historicamente mais organizados em termos de ensino de línguas e recebimento de estrangeiros, como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, saíram na frente pela grande quantidade de vagas ofertadas.

Ao final de 2011, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), com o incentivo do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e do Fórum dos Assessores de Relações Internacionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORINTER) aderiu ao Programa CsF. No entanto, ainda não temos conhecimento sistematizado sobre a sua contribuição na internacionalização institucional nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Algumas IES brasileiras, tais como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), adquiriram vasta experiência com mobilidade acadêmica e científica em projetos de cooperação com outros países ao longo dos anos. O grau de internacionalização alcançado por elas é, em grande parte, fruto do desenvolvimento de redes de pesquisa e publicações que dão notoriedade às suas produções, atraindo pesquisadores e docentes para estas universidades, instituindo, assim, um círculo virtuoso. Para as IES de menor porte e menor reconhecimento,

¹ *Slogan* da campanha presidencial para o segundo mandato da presidenta Dilma, em 2014, enfocando a prioridade da educação durante a sua gestão.

como o caso do IFMA, que ainda apresenta poucas experiências internacionais, o CsF surgiu de forma categórica para fomentar este processo em passos largos, muito além de algumas experiências individuais, como aconteceu anteriormente.

No caso específico do Maranhão, o Painel de Controle² do *site* do Programa CsF informa que há 959 bolsas ativas, em modalidades diversas, distribuídas entre nove instituições, públicas e privadas. Registro de frequência pequena, se comparado com a ocorrência no âmbito nacional, com 92.880 bolsas implementadas no total e 101.446 concedidas. Trata-se do maior movimento migratório acadêmico já experimentado pelo país e pelo Maranhão. Com 256 participantes no Programa, o IFMA ilustra o atual período favorável de internacionalização, não só do estado como, também, na Rede Profissional.

Esta pesquisa analisa a participação do IFMA no CsF e, assim, busca perceber as razões, as dinâmicas e os conflitos que aconteceram na operacionalização do Programa pela Instituição. De forma restrita, este estudo torna-se importante pelo registro das ações do IFMA, em um dado momento do processo de internacionalização da instituição, que poderá ser revisitado para reflexões futuras. De forma abrangente, a relevância desta investigação se encontra, ainda, na possibilidade de compreender a apropriação das políticas públicas nacionais nas práticas sociais dentro dos domínios institucionais. Igualmente favorece notar as possibilidades e limitações das lutas educacionais históricas para a transformação concreta da realidade local.

Para o estado do Maranhão, este estudo poderá indicar uma política de cooperação internacional pós-Ciência sem Fronteiras, a ser seguida, e possíveis desdobramentos que motivem a criação de mecanismos de ensino de línguas mais eficazes, incentivo à ampliação de pesquisas e maior participação das IES locais em atividades internacionais que gerem visibilidade aos trabalhos em desenvolvimento.

Em síntese, este trabalho acadêmico trata da internacionalização da educação superior, recortando como tópico de estudo o Programa Ciência sem Fronteiras, numa perspectiva de produzir conhecimentos esclarecedores do seguinte problema ou indagação: Quais os sentidos políticos, científicos e formativos atribuídos na materialização do Programa Ciência sem Fronteiras no IFMA?

Nessa perspectiva, esta investigação objetiva, de forma geral, analisar os sentidos políticos, científicos e formativos do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) no processo de internacionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

² BRASIL. Programa Ciência sem Fronteiras. **Painel de Controle**. Disponível em <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>> Acesso em: 10 jun. 2016.

(IFMA), pontuando contradições e mediações, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: a) analisar o contexto histórico evolutivo das políticas voltadas para a internacionalização da educação superior no Brasil, especialmente do Programa CsF, destacando a origem dessa demanda e seus conceitos estruturantes; b) mapear o perfil dos estudantes participantes das diferentes modalidades no Programa Ciência sem Fronteiras, apreendendo seus sentidos políticos, científicos e formativos; c) identificar estruturas, etapas, estratégias e propostas adotadas pela instituição local para materializar o Programa CsF e suas relações com a internacionalização do IFMA e; d) sistematizar os sentidos, potencialidades, limites e desafios atribuídos por gestores de setores institucionais e participantes ao Programa CsF no processo de internacionalização do IFMA.

A indicação de uma internacionalização em via de mão dupla no título desta dissertação “Do Maranhão para o mundo e vice-versa: Ciência sem Fronteiras como política de internacionalização do IFMA” justifica-se pelo nosso entendimento de que este programa de mobilidade estudantil deve criar possibilidades de desenvolvimento de experiências formativas, científicas e culturais para além das fronteiras do Maranhão, mas também, numa perspectiva transformadora da realidade local, deve ter função divulgadora e socializadora da produção científica e cultural brasileira e, particularmente, maranhense.

Esta investigação assume como referencial teórico-metodológico de análise os pressupostos do materialismo histórico dialético, abordando o processo de internacionalização do IFMA, mediado pelo Programa CsF, fruto de uma relação de contradições e conflitos entre os organismos internacionais representantes dos países centrais, o Estado-nação brasileiro e os diversos segmentos da sociedade no contexto do capitalismo e da globalização.

Tratando-se de análise de política educativa vigente no Brasil, devemos superar abordagens de causa e efeito empiristas. Para Saviani (2007), a melhor maneira de analisar o produto é examinar o modo em que foi produzido. Como produto das políticas, têm-se decretos, leis, projetos, planos etc. Mas, a leitura textual desses documentos não se manifesta levando em consideração o processo como um todo. Para além da aparência do fenômeno, na abordagem histórico-dialética, deve-se começar pelo concreto, pelo real. Primeiramente, pela observação direta dos fatos e captação das leis que regem o contexto político educacional e suas condicionantes; logo após, buscam-se conhecer elementos que percorrem da gênese das políticas ao desenvolvimento da sua totalidade, identificando as lutas sociais, as instâncias e atores dominantes e dominados, para, só assim, investigar a mediação dessas partes entre si e o todo. Nesse momento, as políticas educacionais poderão demonstrar uma nova visão da realidade, articulada com seus nexos constituintes e constitutivos.

Segundo Frigotto (2010, p. 82), o processo de análise dialético “situa-se então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.” Não é a crítica pela crítica, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática transformadora. Desta forma, a metodologia escolhida para o andamento deste trabalho refere-se, antes de tudo, ao posicionamento do investigador em compreender para transformar o universo do qual faço parte como professora do IFMA, desde 2010, e coordenadora institucional do CsF, por dois anos.

Constituiu-se, assim, de uma investigação com informações qualitativas, inicialmente bibliográfica e documental, para a ampla compreensão da temática. Foram analisados documentos oficiais e relatórios de agências nacionais (CAPES, CNPq etc.) e internacionais (principalmente do Banco Mundial e UNESCO), instrumentos norteadores que impactaram direta ou indiretamente a educação superior e o processo de internacionalização no país.

No que se refere ao CsF, estudamos os textos publicados no Brasil e no exterior, alguns trabalhos dissertativos, teses e, também, a base normativa do Programa (decreto-lei, portarias, relatórios e orientações), com o propósito de apreender seu formato, seu desenvolvimento, repercussões e direções tomadas.

Essas análises complementaram-se com interpretações de teóricos da educação e com dados que confirmam ou se contrapõem às informações coletadas sobre os primeiros resultados alcançados pelo Programa.

Os passos metodológicos, a seguir, para a conclusão da pesquisa se deram no campo e em quatro fases consecutivas:

a) coleta de dados referentes à participação dos graduandos, pós-graduandos e docentes do IFMA no Programa CsF, entre 2012 e 2015, em suas diversas modalidades de bolsas, áreas de conhecimento, gênero e campi, fornecidos pela Assessoria de Relações Internacionais- (ARINT), Diretorias de Ensino Superior dos campi e pela ferramenta “Painel de Controle” no *site* do Programa CsF;

b) análise do perfil dos estudantes participantes e ex-participantes do referido Programa, entre 2012 e 2015, e do seu percurso no intercâmbio. Considerando já ter alguns dados sobre os participantes (sexo, idade, curso, campus etc) fornecidos pela ARINT do IFMA, as informações complementares foram obtidas através de questionário objetivo, disponibilizado pela ferramenta *google form* (APÊNDICE C).

c) análise de documentos institucionais, tais como, Normas Acadêmicas do Ensino Superior, Plano de Desenvolvimento Institucional, Relatórios de Gestão, Resoluções do

Conselho Superior, Editais internos, entre outros registros em que se estrutura o processo de internacionalização da instituição em questão;

d) entrevistas semiestruturadas com cinco gestores do CsF no IFMA. O universo da pesquisa de campo cobriu atores da Reitoria e dos campi cujos alunos e docentes participaram no CsF. As entrevistas aconteceram entre os meses de fevereiro e março/2016 e foram gravadas e transcritas (APÊNDICE B).

O exame destas fontes possibilitou não apenas um diagnóstico dos motivos da adesão do IFMA ao Programa CsF e das estratégias institucionais para viabilizar a participação da comunidade acadêmica, mas também como o Programa foi percebido pelos atores institucionais, buscando analisar os sentidos do referido Programa para o todo institucional e as partes envolvidas.

Para Knight (2004, p. 6), o nível nacional ou setorial (Ministério da Educação, por exemplo) tem uma forte influência na dimensão internacional da educação superior, através de políticas, financiamentos, programas e diretrizes regulatórias. Mas diz que “é geralmente no nível individual, institucional, que o real processo de internacionalização acontece.” Portanto, faz-se necessária uma análise “*bottom-up*” do processo, ou seja, uma investigação da relação entre esses dois níveis, de baixo para cima, portanto, do institucional para o nacional.

Internacionalização em instituições de pesquisa e de educação superior tem sido definida como a integração da dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções e serviços da IES no país de origem e no exterior (WIT; KNIGHT, 1995; KNIGHT; 2004).

Ainda, Wit (2002 apud MOROSINI, 2006; 2011) define esta forma ampla de internacionalização institucional como um *modelo central*, com uma tendência do intercâmbio esporádico à priorização da experiência internacional no mundo globalizado. Em oposição, o *modelo periférico* é caracterizado pela presença de atividades internacionais em apenas algumas ações ou setores da IES, sendo predominante na pós-graduação brasileira.

Morosini et al (2016) avançam em uma proposta que relaciona indicadores de qualidade³ da educação superior aos temas de internacionalização, gestão, ensino, inovação pedagógica, formação e desenvolvimento docente que auxiliem na construção de uma

³ Segundo Morosini et.al. (2016, p.15), o conceito de qualidade é multidimensional e carrega consigo os impactos da regulação decorrente das políticas educacionais e da representação da sociedade, assim como os pressupostos inerentes à própria cultura acadêmica que aceita determinados padrões como desejáveis. Assim, para além dos aspectos valorativos, para definir qualidade, é preciso primeiro entender o sentido da ação e a dimensão sobre a qual se estabelece sua intencionalidade.

identidade local, baseada na realidade de cada instituição, assim permitindo ampla flexibilização desses indicadores. Corroborando com Knight, as autoras afirmam que no plano do Estado (nacional) estes indicadores estão ligados aos processos de avaliação e acreditação e ainda encontram-se rarefeitos. Mas é no plano das IES que os indicadores são mais fortemente propagados como símbolos de qualidade. A internacionalização no domínio institucional pode ser vista como um processo, considerando os aspectos espaciais (relação Sul e Norte; nacional e local), a intensidade da internacionalização nos componentes acadêmicos e organizacionais, e no desenvolvimento de uma internacionalização contínua ou esporádica. O produto destes indicadores de internacionalização sugerem os princípios orientadores de uma IES, seu *ethos*.

Para a internacionalização, então:

Os indicadores **quantitativos** estariam direcionados às funções da IES: ensino – que abarcaria alunos, professores, organização didática (currículo em especial); regulação – tanto da graduação como na pós-graduação; pesquisa – que abarcaria redes, financiamento, integrantes, produção acadêmica; extensão – outras funções a serem especificadas de acordo com a missão da IES; e gestão – local, internacional, avaliação, financiamento.

Indicadores **qualitativos**, que analisem os princípios, os atores, as estratégias, as relações e o foco da internacionalização [...] seriam indicadores preocupados com a capacitação dos atores (alunos, docentes e funcionários) e a construção de redes, baseados na política de diálogo estendida às IES, com inclusão democrática, participação da sociedade e confiança mútua, na capacitação e compartilhamento de recursos (MOROSINI, et.al, 2016, p. 18-19, grifo nosso).

Estes indicadores quantitativos e qualitativos, apontados por Morosini et al (2016), estão em harmonia com a definição de internacionalização da educação superior sugerida por Jane Knight e Hans de Wit (1995: 2004) e podem ajudar na apreensão dos sentidos de internacionalização alcançadas durante ou após a implantação do Programa CsF e na internacionalização do IFMA como um todo.

Assim, esta primeira seção da dissertação incluiu a apresentação ampla do tema, as motivações da investigação, o objeto de estudo, a abordagem metodológica escolhida e a estruturação da dissertação.

A segunda seção reconstrói uma análise do movimento internacional ao longo da história educacional superior do Brasil, refletindo sobre a articulação da sociedade civil e política na concepção de políticas públicas, demonstrando o contexto, as finalidades, as características das diversas fases do processo de internacionalização até o momento mais atual, marcado pela globalização econômica e financeira e a expansão da educação superior.

Ao longo desta seção é possível perceber como o conceito de internacionalização é modificado de acordo com as diversas influências externas e internas.

Na terceira seção, apresentamos, crítica e detalhadamente, as concepções norteadoras do Programa Ciência sem Fronteiras, seus objetivos, formato escolhido, áreas prioritárias, critérios de seleção dos candidatos, entraves encontrados, resultados e avaliações preliminares e, por fim, algumas incoerências percebidas.

A quarta seção volta-se para conhecer a atuação do ensino superior no contexto da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da criação dos Institutos Federais, diagnosticando os sentidos da internacionalização para a Rede e para a comunidade acadêmica do IFMA, especificamente pela via do Programa CsF. Coloca-se, também, em perspectiva a participação dos alunos e docentes da instituição no referido Programa, apresentando os dados institucionais coletados, por meio de documentos institucionais, entrevistas e questionários aplicados, assim como a análise das conexões entre suas partes e o todo, mediações e contradições para, finalmente, expor a síntese das múltiplas determinações levantadas a partir das categorias de análises *a priori* estabelecidas.

E, nas considerações finais, algumas ponderações acerca do tema, reconhecendo limites e possibilidades para futuras investigações nessa área de interesse, reabrindo, pois, o ciclo da práxis.

2. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: história, políticas e concepções.

O conhecimento das transformações econômicas, culturais, políticas e históricas - subjacentes ao desenvolvimento da educação superior no Brasil e do seu processo de internacionalização - é imprescindível para contextualizar o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF).

Se hoje a educação superior brasileira e latino-americana ainda é reflexo dos modelos educativos, desenvolvidos nos centros mais avançados, a globalização estabelece um novo patamar estruturante liderado pela competitividade da produção do conhecimento científico e tecnológico com grandes impactos nas instituições públicas e privadas. Os campos científico e profissional, antes quase separados, têm sofrido transformações. O mercado de trabalho assume uma posição de influência preponderante sobre as Instituições de Ensino Superior (IES), tendo em vista maior excelência e performances em padrão globais.

A construção das agendas no campo da educação superior vem sendo pautada em recomendações, indicadores e relatórios das organizações internacionais, dentre elas, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Embora seja variável a velocidade e a forma de adoção dessas medidas de país para país, as regulações neoliberais, decorrentes desde os anos 1990, tiveram consequências semelhantes nos diferentes países da América Latina, tais como: racionalização dos recursos públicos; maior articulação entre o sistema educacional superior e o setor produtivo; a expansão das IES privadas; ampliação do número de matrículas de estudantes com oferta pública através de financiamento da rede privada; reorganização curricular com maior flexibilização da formação acadêmica e uma visão de conhecimento a serviço da economia; implantação de avaliações centradas em resultados; diversificação das fontes de financiamentos; e a realocação de recursos públicos prioritariamente para a Educação Básica (GOMES; OLIVEIRA, 2012). Além destas, citamos a importância dada ao treinamento de força de trabalho por competências globais; o estímulo da mobilidade internacional e o desenvolvimento de pesquisas internacionalmente competitivas conectadas às redes globais de conhecimento.

Nesse contexto histórico, o governo brasileiro, em 2011, criou o Programa CsF, no qual os países parceiros para intercâmbio, as áreas prioritárias, as empresas associadas e os

critérios de seleção refletem tanto num enraizamento das concepções, tradicionalmente constituintes da história da educação superior brasileira, marcadas por influências externas, quanto numa outra fase que vislumbra dar ao Brasil maior destaque e reconhecimento internacional no processo de desenvolvimento capitalista globalizado.

O conceito de internacionalização é relativamente recente e desenvolveu-se em razão das demandas da globalização sobre a educação superior. Antes da década de 80 do século passado, esse fenômeno era conhecido como *educação internacional* ou *cooperação internacional*, de acordo com Jane Knight (2004), referindo-se de forma generalista às ações fragmentadas com relação à educação superior na esfera mundial. Em 1994, essa autora canadense propôs a definição do processo sustentável em nível institucional. Assim, internacionalização seria o processo de integração de uma dimensão internacional e intercultural às funções de ensino, pesquisa e serviços da instituição. Quase dez anos depois, ela defendeu um alargamento do conceito, atualizando-o para apreender a realidade da globalização na qual a internacionalização ganhou amplas missões dentro do meio educacional superior, com diversidade de tipos de instituições de formação superior e mudanças na sua relação com a sociedade.

Dessa vez, Jane Knight (2003 apud KNIGHT, 2004, p. 11) conceitua a internacionalização em nível nacional, setorial e institucional como “o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global para o propósito, funções ou serviços da educação pós-secundária”⁴ (tradução nossa). Ela acrescenta que algumas definições na literatura assumem uma postura homogeneizadora para a internacionalização, subestimando as diferenças nas abordagens, razões e estratégias adotadas para cada país ou mesmo em suas IES. Em muitos casos, em que a internacionalização deveria ser primariamente julgada sobre seu efeito de integração, ela é avaliada sobre seu próprio mérito. Portanto, perde o sentido amplo (político, formativo, científico etc.) tornando-se um fim em si mesmo.

Assim manifesta-se Knight:

O objetivo não é um currículo mais internacionalizado nem um aumento na mobilidade acadêmica por si mesma. Em vez disso, o objetivo é garantir que os estudantes estejam mais preparados para viver e trabalhar num mundo mais interconectado. A compreensão da internacionalização como um meio para se atingir um fim e não como um fim em si garante que a dimensão internacional seja integrada de maneira sustentável às principais funções do ensino e do aprendizado no ensino superior, da pesquisa e da produção do conhecimento, melhor servindo à comunidade e à sociedade (KNIGHT, 2012).

⁴ Knight (2003 apud 2004, p. 11), no original, “*the process of integrating an international, intercultural or global dimension into purpose, functions or delivery of post-secondary education.*”

Apesar de uma aparente neutralidade, longe disso, entendemos que a definição de Jane Knight seja ampla o bastante para inserir em si as motivações e os valores propagados contemporaneamente pelos países desenvolvidos, já que o fenômeno da internacionalização educativa ganha corpo dentro do processo de globalização em curso e é tanto produto como agente do desenvolvimento capitalista.

Se, na primeira perspectiva, a internacionalização do nível superior é produto da influência dos organismos, regiões e países ricos pautados no fenômeno da globalização, a internacionalização se torna refém dos elevados padrões de competitividade e da concorrência de organizações, países ou regiões. Nessa trilha, a internacionalização é fruto da reestruturação do Estado e da necessidade de providenciar o autofinanciamento das IES com ampliação de mercado e de serviços educacionais (LIMA; CONTEL, 2011). Já na segunda, serve-se da globalização como um agente, potencialmente em prol da educação crítica, da troca de conhecimentos, da aquisição de línguas e da pesquisa e do ensino mais amplos com base no desenvolvimento humano, remetendo-nos a uma visão mais acadêmica e sociocultural do processo.

Especificamente no Programa CsF, essas perspectivas parecem um tanto difusas. Em vários pronunciamentos oficiais, tanto o governo federal quanto seus representantes manifestam a opinião de que a experiência desses estudantes no exterior está relacionada diretamente à qualificação da nossa força de trabalho nos países desenvolvidos, e ao mesmo tempo indicam as potencialidades do Programa para melhorias no sistema educacional brasileiro. Se, por um lado, a crença do governo revela sua preocupação em atender às demandas da indústria nacional e multinacional, por outro, explicita a noção de assimilação de conhecimentos e, a partir disto, pode vislumbrar transformações não somente tecnológicas, como também, sociais no país.

Nesse sentido é oportuno o diálogo com Anthony Giddens que entende a globalização como um fenômeno que “não diz respeito apenas à criação de sistemas em grande escala, mas também à transformação de contextos locais e até mesmo pessoais de experiência social” (1996, p. 13). Giddens identifica, ainda, como consequência direta da globalização, a emergência de uma ordem social *pós-tradicional*⁵. Nessa nova ordem, expande-se a *reflexividade social* como filtro de todos os tipos de informação relevantes para a vida. Ele se refere a essa nova dinâmica cultural:

⁵ Uma ordem pós-tradicional não é aquela na qual a tradição desaparece, mas sim muda seu status. As tradições têm que se explicar, tornam-se questionáveis. A própria ciência tornou-se uma autoridade inquestionável antes, porém, em uma sociedade globalizante, é colocada a justificar-se. (GIDDENS, 1996, p. 13)

Um mundo de reflexividade intensificada é um mundo de pessoas inteligentes. Não quero dizer com isso que as pessoas sejam mais inteligentes do que costumavam ser. Em uma ordem pós-tradicional, os indivíduos têm, mais ou menos, que se engajar com um mundo em termos mais amplos se quiserem viver nele. A informação produzida por especialistas (incluindo o conhecimento científico) não pode mais ser totalmente confinada a grupos específicos, mas passa a ser interpretada rotineiramente e a ser influenciada por indivíduos leigos no decorrer de suas ações cotidianas (GIDDENS, 1996, p. 15).

Sendo assim, a reflexividade social trazida pela globalização é a principal influência para as mudanças. Trata-se de uma revolução global na vida corrente dos indivíduos e suas consequências podem ser sentidas em todos os domínios, um pouco em toda parte. A melhoria na qualidade de vida da população, trazida pelo conhecimento adquirido lá fora, também parece estar dentro do conjunto de transformações projetadas pelos governantes do Brasil no processo de internacionalização da educação superior.

Antes do aprofundamento do processo de globalização e da política para fomento da internacionalização do governo federal em vigência, já existiram inúmeros movimentos e estratégias de cooperação e intercâmbio com instituições estrangeiras, em muitas formas de manifestação, dimensões e significados históricos, que conviveram e/ou se superaram com continuidades e novas ênfases.

Desse modo, consideramos ser relevante reconstruir a história das políticas de internacionalização da educação superior no Brasil e, nela, posicionar o Programa CsF, analisando as suas articulações internas, suas contradições, suas determinações e mediações. Esta seção organiza-se em seis subseções adaptadas das seguintes fases conceituais do desenvolvimento da internacionalização, propostas por Marília Morosini (2006):

a) a *dimensão internacional* - presente no início do século XX, caracterizando-se por ser uma fase quase incidental e desordenada (subseção 2.1);

b) a *educação internacional* - ocorre por meio de atividades bem mais estruturadas e organizadas e relacionada às influências dos Estados Unidos, principalmente por razões políticas ou de segurança (subseção 2.2), e;

c) as últimas seções (2.3, 2.4, 2.5 e 2.6) já estão inseridas na conjuntura de *internacionalização da educação*. Estas, analisadas a partir das décadas finais do século XX até os dias mais recentes, referem-se ao desenvolvimento de conceitos e estratégias de internacionalização ligadas aos processos de avaliação da educação, segundo a agenda neoliberal, às demandas da crescente globalização, à mundialização das economias e à regionalização das sociedades, impactando fortemente os rumos atuais do sistema educacional superior brasileiro.

Tais fases não marcam pontos fixos temporais ou factuais na história da internacionalização da educação superior, mas, ao contrário, acontecem por vezes de maneira entremeada e até concomitante, fruto de políticas que em diversos momentos oscilaram entre avanços e retrocessos. Contudo, cada período contém sua lógica própria, com provedores e variáveis diferentes.

2.1 Nuances internacionais na concepção da universidade brasileira

Portugal não permitiu a criação de IES no Brasil até a chegada da família real, no século XIX. Até então, os nobres e a nova burguesia eram educados na Europa. Esse fato da nossa colonização é importante para percebermos que, desde o início, o desenvolvimento da educação brasileira não teve caráter prioritário na construção nacional e, historicamente, volta-se para atender às demandas da elite com fortes influências internacionais.

De fato, a internacionalização é inerente à própria história da educação superior no Brasil, por meio da cooperação acadêmica com universidades europeias para a concepção e desenvolvimento das primeiras IES nacionais; Universidade do Rio de Janeiro (URJ), em 1920 e Universidade de São Paulo (USP), em 1934 (PAULA, 2009).

Docentes estrangeiros, trazidos para esta missão, importaram modelos mistos, principalmente de origem franco-napoleônica e alemã, tanto na URJ quanto na USP. Data da primeira metade do século XIX, o surgimento desses dois modelos de educação superior que influenciaram o Brasil por várias décadas.

O modelo Humboldt de gestão acadêmica, implantado na Universidade de Berlim em 1808, primava pelo pensamento humanístico e a investigação científica, assim como, utilizava-se da liberdade de cátedra, na qual para cada disciplina científica haveria um líder intelectual autônomo da organização do saber (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

O modelo francês desenvolvido por Pierre-Georges Cabanis em oposição à velha universidade corporativa, eclesiástica e aristocrática, ficou mais conhecido após sua implementação na era napoleônica e sobreviveu durante dois séculos em muitos países, inclusive em Portugal e no Brasil, devido à influência ideológica e cultural da França na Europa meridional e nas ex-colônias. Ele tinha por objetivo “atender às exigências da revolução industrial e às demandas por quadros superiores para a burocracia estatal” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 40). Embora não totalmente negligente a pesquisa, esta era delegada a entidades externas às IES, dando espaço prioritário ao ensino

profissionalizante utilitário sobre forte controle governamental. O sistema universitário da França era formado por faculdades isoladas e expandiu-se com os *collèges* (distinto dos *colleges* norte-americanos), as *écoles supérieures* e as *polytechniques*. Dessa mesma concepção, surge a “licenciatura” (*License*) como diploma universitário para o exercício legal docente.

A forte influência dos professores franceses nas IES no Brasil foi fundamental para a consolidação das ciências humanas, especialmente por meio dos renomados docentes estrangeiros vindos para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Apesar da cooperação com a Universidade de Sorbonne, Paula (2009) destaca que havia muitas críticas ao caráter fragmentado e profissionalizante das faculdades do modelo Canabis já implementado na URJ, desta maneira, a USP tendeu à adoção de um padrão de universidade de pesquisa mais humboltiano. A autora destaca, contudo, que um dos principais confrontos entre esse modelo e a realidade brasileira da época encontrava-se na autonomia científica, didática e administrativa dada às universidades. Durante sua primeira década, a USP conseguiu manter certo grau de liberdade acadêmica, graças à sua composição de pessoal de caráter liberal-elitista. Pouco a pouco, tornou-se notável a diminuição de sua autonomia com a consequente vinculação dos intelectuais à política estatal e, posteriormente, a articulação em direção ao pragmatismo norte-americano. Já na URJ, o presidente Vargas detinha grande controle do aparelho ideológico universitário desde sua criação, em conformidade com a Igreja Católica e sua intelectualidade conservadora.

A participação de imigrantes (convidados e fugidos das guerras) e de brasileiros, educados no exterior, e seus discípulos, no país, ajudaram a implantar e desenvolver a universidade de ensino e pesquisa no Brasil, entre os anos 1930 e 1950. Vale destacar que a adoção de modelos europeus de formação superior foi parte do esforço de diversos países para incorporar as tecnologias e conhecimentos já propagados neste período.⁶

A internacionalização universitária, iniciada nessa etapa, caracterizou-se como bastante desordenada, desarticulada e elitista. Assinalou-se como uma fase de importação do saber sem a necessária correlação com a realidade local. Positivamente, professores e pesquisadores visitantes retornaram às suas IES de origem, deixando vínculos com ex-alunos e professores, no Brasil, em projetos conjuntos de investigação científica. Assim, doutores e profissionais

⁶ Schwartzman (2009, p. 63-64) afirma que o Japão adaptou-se às línguas e formatos utilizados por instituições europeias para modernizar sua universidade em diversas áreas do conhecimento, no século XIX. Ainda, a China, copiou o modelo soviético que, por sua vez, foi inspirado no alemão e no francês. Cita, também, as reformas da educação superior dos Estados Unidos, da França e outros países europeus que tiveram bases nos ideais humboltianos.

tinham sua formação diretamente influenciada pela mobilidade acadêmica para o exterior (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

As instituições norte-americanas também tiveram papel relevante como fontes de financiamento dessa mobilidade para a formação acadêmica e profissional de brasileiros em outros países. A Fundação Rockefeller começou a atuar no Brasil, em 1913, colaborando com instituições educacionais de saúde pública, em São Paulo, enviando um número expressivo de pessoas para intercâmbio no exterior. Mais tarde, o mesmo caminho foi seguido, pelas Fundações Ford, Kellogg, MacArthur e Fulbright. Além de apoiar indivíduos através de bolsas de estudo nos Estados Unidos, estas fundações ainda apoiaram instituições brasileiras, introduzindo novas práticas de trabalho profissional e científico. Muitas áreas de conhecimento foram revolucionadas pelos ex-bolsistas dessas agências, como por exemplo, Agronomia, Ciências Básicas, Ciência Política, Antropologia, História e Economia, segundo o artigo Cem Mil Bolsistas no Exterior, de Castro, et. al. (2012, p.27). Esses autores também mencionam o papel da Fundação Rockefeller e do programa Fulbright no desenvolvimento das artes na Universidade Federal da Bahia.

Castro, et.al. afirmam ainda que, a partir dos anos 1940, aumentava o número de estudantes universitários no Brasil em instituições públicas e privadas, de 40 mil para 100 mil em 1960. Naquele momento, a pós-graduação ainda crescia lenta, mas a expansão da graduação revelou a carência de pessoal docente qualificado para atender a demanda e para impulsionar a pesquisa nacional.

O Brasil, então, também cria suas próprias instituições financiadoras da pesquisa científica e da formação docente em 1951, período de plena expansão industrial: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim denominadas atualmente.

O CNPq tem como finalidade “o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras”, segundo o próprio *site* institucional oficial.⁷

Sob a liderança do Almirante Álvaro da Motta e Silva (engenheiro e representante brasileiro na Comissão de Energia Atômica da recém-criada ONU - Organização das Nações Unidas) e, por influência do pós-guerra mundial, a missão inicial do CNPq era em especial a física nuclear e também os processos ligados à industrialização. No início da década de 1960,

⁷ CNPq. **História**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/cooperacao-internacional>>. Acesso em: 20 maio 2015.

foi criada uma comissão específica para gerir a questão nuclear no Brasil, ocasionando a grande redução de orçamento repassado pela União e a consequente evasão de cientistas do país para o exterior em busca de uma remuneração mais condizente com seu trabalho.

Atualmente, a Assessoria de Cooperação Internacional do CNPq oferece aos pesquisadores brasileiros um conjunto de oportunidades para mobilidade, projetos de pesquisa conjunta, capacitação em alto nível de recursos humanos, colaborações por meio de organismos e redes internacionais, e parcerias com laboratórios virtuais internacionais associados. Além das bolsas para brasileiros no exterior, as ações do CNPq para internacionalização estão centradas no apoio a programas de pesquisa com 35 países, com destaque para os convênios com a América do Sul (PROSUL e CYTEC, por exemplo) e com a África (PROÁFRICA e CNPq/MCT-MOÇAMBIQUE), bem como no apoio à formação de recursos humanos estrangeiros no Brasil (PEC-PG e Convênio CNPq/TWAS⁸). Os investimentos dessa agência também se destinam a promover a atuação de instituições nacionais no exterior (BRASIL, 2010a).

Já a CAPES, tendo como fundador Anísio Teixeira, foi criada com o propósito de qualificar especialistas do ensino superior e pesquisadores para fomentar o desenvolvimento do país e tem a internacionalização como uma de suas missões. O professor Anísio sistematizou e organizou a contratação de professores estrangeiros, estimulou atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições nacionais e internacionais, assim como concedeu bolsas de estudos no exterior. No primeiro ano da CAPES, 79 bolsas foram autorizadas, 25 no país e 51 no exterior, segundo o *site* oficial da agência⁹

Por meio da atual Diretoria de Relações Internacionais, a CAPES possui dois direcionamentos para a inserção internacional. Primeiro, os programas de Bolsas para o Exterior (Doutorado Pleno, Doutorado Sanduíche, Pesquisa Pós-Doutoral, Estágio Sênior, Programas em Áreas Estratégicas e Institutos de Ciência e Tecnologia e Apoio à Eventos no Exterior). Segundo, os programas de Cooperação Internacional, mediante o custeio e apoio para Acordos Bilaterais (missões, bolsas e projetos) e Parcerias Binacionais (intercâmbio de docentes e discentes, além de incentivo a aproximações curriculares entre as IES nacionais e estrangeiras para aproveitamento de créditos).

⁸ TWAS (*The World Academy of Sciences for Advancement of Science in Developing Countries*) é uma organização para cooperação científica, tecnológica e de inovação no combate à fome, doenças e miséria global, especialmente nos países do eixo Sul. Com o apoio da UNESCO, possui 90 países associados.

⁹ CAPES. **História e Missão**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

Em 2010, o investimento da primeira frente das ações foi de quase R\$100 milhões e o segundo orçamento superou R\$ 150 milhões. A CAPES foi responsável por 41% do fomento das bolsas para o exterior, em parcerias ou de maneira induzida, individualmente ou por grupos de pesquisa ou, ainda, por demandas governamentais em programas específicos. O restante do investimento foi concedido pelo CNPq e pelas Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) regionais (BRASIL, 2010a).

O papel das duas agências nacionais tem sido crucial para fazer a internacionalização da ciência e da pós-graduação brasileira um assunto de Estado. Elas inauguraram uma organização e sistematização na política de envio de estudantes para as melhores universidades no exterior, sobretudo nos Estados Unidos, principal parceiro internacional da pesquisa brasileira até os tempos de hoje¹⁰.

O fomento educativo advindo das fundações nacionais e das norte-americanas, entre 1940 a 1960, tinha seu objetivo estratégico específico na industrialização do Brasil, fato que devemos levar em conta ao analisar a presença e atuação delas nos projetos de pesquisa conjunta. As agências e seus programas:

representavam uma conjugação de interesses, sempre implícita nas relações internacionais: do lado nacional, a necessidade de criar as bases e fortalecer uma instituição formadora das elites que vão impulsionar o desenvolvimento do país e do lado dos parceiros internacionais, uma política sistemática [...] visando à cooperação em um formato que lhes permitisse estabelecer e consolidar sua influência política e cultural sobre as elites dos países receptores (LESSA, 2002, p.105 apud LAUS, 2012, p. 38).

2.2 A educação superior brasileira internacionaliza-se para o “bem” do desenvolvimento nacional.

Uma nova geopolítica mundial se estabelecia com o avanço do capitalismo. Os Estados Unidos articulavam-se para impedir a influência da União Soviética, ofertando capacitação técnica e assistência econômica através de empréstimos com o pretexto de modernizar países subdesenvolvidos. Segundo Haddad et al (2008, p. 17), 70% dos programas do Banco Mundial, até o início dos anos 1970, direcionava-se para assistência econômica e empréstimos para as políticas de industrialização do Terceiro Mundo. Tal inserção internacional submeteu o Estado-nacional brasileiro às decisões estrangeiras e passou a moldar uma cultura do

¹⁰ Entre 2003 -2007, os EUA desenvolvem 11,1% dos projetos bilaterais financiados pela CAPES, seguidos da Inglaterra (3,5%), França (3,4%) e Alemanha (3,1%), e dos vizinhos latino-americanos, com destaque para a Argentina (1,7%). (BRASIL, 2010a, p. 234).

liberalismo econômico, em que seres humanos e o meio ambiente eram vistos como fatores de produção.

Enquanto a presença de intelectuais franceses na historiografia da universidade brasileira se orientou por propósitos eminentemente acadêmicos, sob a orientação dos americanos, durante os governos ditatoriais militares (1964-1985), a investigação científica e as universidades ganham um novo papel como indutora de desenvolvimento econômico e erradicação da pobreza, mediante atividades de prestação de serviço para produção de riqueza, de aplicação prática e inovação (LIMA; CONTEL, 2011).

Nesse período, um conjunto de reformas educativas de significativo impacto passou a ocorrer por toda a América Latina. No Brasil, as reformas na educação superior das décadas de 60 e 70 acontecem com o direcionamento técnico principalmente da *United States Agency for International Development* (USAID) que auxiliaram o Ministério da Educação (MEC) na elaboração de um sistema educativo superior valorizado como mais eficiente e menos custoso nos moldes hegemônicos norte-americanos e, assim, substituindo parte dos alicerces conceituais europeus tradicionais em voga até aquele momento nas IES brasileiras. Suas diretrizes foram regulamentadas pelos Decretos Lei n.º 53/1966, n.º 252/1967 e n.º 77/1969 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE) (MELLO, 2011, p. 219).

Segundo Santos e Almeida Filho (2012, p. 44), os EUA, nesse tempo histórico, já haviam superado o regime alemão de cátedras vitalícias em favor de um sistema de gestão institucional (exercida pelos *Deans*) e de gestão acadêmica autônoma de departamentos (exercida pelos professores). O paradigma educacional no padrão americano vigente, a partir da reforma Flexner¹¹, sugere o fortalecimento do ensino e da pesquisa científica associados à emergência de outra função universitária de prestação de serviços especializados, a extensão. As parcerias empresariais da educação superior com os setores produtivos, a implantação do regime de créditos com a flexibilização da estrutura curricular com vista à racionalização e eficiência do sistema, e a ampliação do número de vagas, inclusive com o incentivo às IES

¹¹ Em 1905, cinco fundações norte-americanas foram incumbidas de formar uma comissão para avaliar o ensino superior nos EUA, sob o comando de Abraham Flexner. Os EUA vivenciavam um grande período de crescimento e afirmava-se com o capitalismo industrial com base no *laissez-faire* econômico, jurídico e social. O setor de educação era completamente desregulado e sob a forte influência do modelo alemão. A estrutura de ciclos proposta pelo Relatório Flexner, publicado em 1910, era composta por *undergraduate studies*, formação geral de 4 anos, mais *graduate studies*, de formação específica em nível de mestrado ou doutorado. As formações como Direito e Medicina só seriam plenas para o exercício da profissão com um grau equivalente ao doutoramento, denominado *Philosophy Doctor*, cuja abreviatura se tornou conhecida como PhD. A grande flexibilidade do percurso deste modelo hoje caracteriza o padrão americano adotado em toda a América do Norte e pelos países asiáticos. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

privadas, também marcam as várias reformas influenciadas pelos técnicos estadunidenses nesse período.

Por meio de vários decretos, essas ideias foram também moldando o ensino superior no Brasil. E o compilamento dessas alterações propostas se encontra na Lei n. 5540 de 1968, a chamada Lei da Reforma Universitária, implantada durante a ditadura militar e recebida com críticas e resistências pela intelectualidade e pelo movimento estudantil. No âmago dessas mudanças estavam a despolitização do ambiente universitário e a inculcação da necessidade de um saber utilitário para garantir a mão de obra nacional. Acabou-se, assim, por implantar uma arquitetura de graduação massificada, mal copiada e distorcida do modelo americano.

Apesar de significar um enorme retrocesso político e social, assim como um momento de grande burocratização e intensa regulação das universidades federais, as mudanças implantadas durante a ditadura ajudaram a consolidar a pós-graduação como um novo nível de ensino no país.

O Parecer Newton Sucupira (Parecer nº 977/1965), do qual foram extraídas as principais diretrizes da expansão e modernização da pós-graduação brasileira, fez a diferenciação entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* confluindo o padrão de pós-graduação americana e as influências conceituais alemãs das *research universities*. Indicava que “a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica”. (CAPES, 1965, p. 02). Esse Parecer também defendia novas atribuições e meios orçamentários para a CAPES a fim de multiplicar suas ações em áreas estratégicas prioritárias nacionalmente e intervir na qualificação docente.

Lima e Contel (2011, p. 171) apontam que as manifestações de resistência à intervenção estadunidense oriundas de estudantes e professores não foram poucas, contudo bastante reprimidas. Até que, em 1973, com a crise mundial do petróleo e sua repercussão interromperam-se os acordos de cooperação vigentes com os EUA.

Progressivamente, a consolidação da pesquisa nacional, o aumento da produção acadêmica e o financiamento de bolsas de estudo e parcerias bilaterais pela CAPES e pelo CNPq significaram uma evolução importante no modelo cooperação internacional vigente até então. Antes fragmentada e fruto de ações isoladas, a internacionalização passa a acontecer de forma mais institucionalizada conectando grupos com a formação de redes cooperativas científicas mais complexas. Essa tendência possibilitou a assinatura de acordos mais igualitários do que os antes assinados, na perspectiva de experiências não somente receptoras, mas também ativas trocas de conhecimento (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Em muitos países, ao longo dos anos 1980, podemos observar que essas mudanças ampliaram-se através de dois níveis de ação, o nacional e o institucional, segundo Jane Knight (2004):

a) o nível nacional, enfatizando os interesses estratégicos dos governos através de políticas, financiamentos, programas e regulamentações. Sua complexidade acontece em razão da inclusão de setores diversos do Estado, suas agências ou organizações sem fins lucrativos ligados às relações exteriores, ciência e tecnologia, educação, cultura, emprego e imigração¹² - todos com interesses primários ou periféricos na internacionalização da educação superior, e;

b) o nível institucional, ou seja, as IES públicas e privadas, que incentivam o ensino de línguas estrangeiras, a oferta de cursos em outros idiomas, pesquisas conjuntas, criação de programas de mobilidade, programas de dupla diplomação, maior uso das tecnologias com o objetivo de buscar prestígio nacional e internacional.

Sobre este último nível, Laus e Morosini (2005) destacam que, apesar do crescimento de ações institucionais internacionalizadas, até aqui, no Brasil, há pouca estruturação administrativa e pessoal especializado para assistência às estratégias de internacionalização mais eficientes e duradouras, na forma de diretorias, assessorias, coordenações ou de secretarias. Esses limites permitiram que muitos dos esforços e investimentos empreendidos nessa direção tenham sido perdidos ao longo dos anos.¹³

Segundo Lima e Contel (2011), data também da década de 1980, um número relevante de ações articuladas entre os Ministérios da Educação, das Relações Exteriores e da Ciência e Tecnologia responsáveis pela expansão e evolução qualitativa do processo de internacionalização no nível superior brasileiro, por meio da canalização de investimentos nos institutos de pesquisa, especializados em áreas consideradas estratégicas pelas políticas públicas. Para ilustrar esses resultados positivos, podem ser citadas: a Empresa Brasileira de Aviação (EMBRAER), produto da cooperação em engenharia aeronáutica entre o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) e o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA); e a

¹² O Conselho Britânico, o Instituto Camões português, o Instituto Cervantes espanhol, o Instituto Goethe da Alemanha, a Sociedade Dante Alighier italiana, a Aliança Francesa, o Instituto Confúcio chinês e o Serviço de Intercâmbio Acadêmico Alemão (DAAD) são agências direta ou indiretamente ligadas aos governos de seus países que trabalham para divulgar suas respectivas culturas e línguas através de ações de esporte, educação etc. Muitas delas criadas estrategicamente no período pós I Guerra Mundial são exemplos eficientes de formas de exercer o poder brando, ou *soft power*, no ensino superior.

¹³ A criação da FAUBAI (Associação Brasileira de Educação Internacional) pelo CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) data do final de década de 80. Esta associação sem fins lucrativos reúne responsáveis pelos assuntos internacionais das IES brasileiras, promovendo e difundindo ações de cooperação internacional. Em 2002, 114 universidades já possuíam algum escritório de relações internacionais em seus organogramas. (LIMA; CONTEL, 2011). O IFMA associou-se ao FAUBAI em 2015.

Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), que revolucionou a agricultura brasileira por meio da capacitação e da formação de muitos de seus agrônomos em faculdades e universidades americanas.

Enquanto isso, conforme Mello (2011), a União Europeia já vinha tentando impulsionar a competitividade da educação superior no continente e melhor reordená-la ao mercado mundial, diante da perda de atratividade para os Estados Unidos. Esse movimento se vinculava ainda à necessidade de reconhecimento de títulos entre os países europeus, decorrentes de uma internacionalização progressiva. Uma das estratégias adotadas foi a criação, em junho de 1987, de um programa pioneiro de apoio à mobilidade de estudantes do ensino superior entre os Estados-membros da União Europeia e associados, o Erasmus (*European Action Scheme for the Mobility of University Students*). Nos dias atuais, com ações expandidas pelo Erasmus Plus e Erasmus Mundus para mobilidade e cooperação internacional com muitos países, inclusive o Brasil, a agência Erasmus é considerada um dos maiores êxitos da política europeia comum e já possibilitou bolsas de estudo para mais de três milhões de jovens estudantes.

Em 1999, o processo de internacionalização da educação do velho continente evoluiu para os acordos relativos ao Espaço Europeu de Ensino Superior e, um ano mais tarde, estendeu-se ao Espaço Europeu do Conhecimento e da Inovação, com o alargamento de políticas comuns voltadas para a educação superior, ciência e tecnologia.

2.3 A internacionalização a partir da agenda do Estado neoliberal

Notadamente, a conjuntura político-econômica mundial, a partir de meados da década de 1980, traz para a América Latina e o Brasil as pressões da abertura democrática e da agenda neoliberal, esta última introduzida pelos principais organismos multilaterais sediados em Washington.¹⁴

É no interior dessas orientações e condicionantes que devemos entender os traços que marcam as reformas da educação superior na maioria dos países no Terceiro Mundo. Uma dessas orientações consensuais é a adoção de um sistema de avaliação comparativo como um

¹⁴ Para Haddad (2008, p. 18), data desse período “a crise do endividamento dos países do Terceiro Mundo – principalmente dos credores privados-, na qual a América Latina esteve no centro, propiciou o contexto político favorável para que o Banco [Mundial] assumisse um papel central na renegociação e garantia dos pagamentos da dívida externas, na reestruturação e abertura das economias dos devedores e na instituição de condicionalidades para obtenção de novos financiamentos.”

dos eixos estruturantes das reformas da administração pública deste período. Nesse sentido, surge a concepção de *Estado-Avaliador*, inicialmente proposto por Guy Neave, em 1988, para se referir à análise dos fenômenos da educação superior na Europa onde os governos dotaram as IES de maior autonomia; mas, em contraponto, instalaram políticas de avaliação para aferir resultados obtidos e assegurar um padrão de qualidade (AFONSO, 2013).

Nesse momento histórico, já caminhávamos na direção da queda do muro de Berlim, da globalização mais evidente, da internacionalização ampla dos mercados e culturas e de um processo nítido de expansão do capitalismo. Segundo Afonso (2013), a primeira fase do Estado-avaliador foi claramente influenciada pela ação do capital internacional para disseminar o controle social através da educação superior. As universidades públicas, de acordo com o Banco Mundial, são apontadas pelos governos como improdutivas e custosas. A lógica racional do capital vincula a educação ao mercado, concebendo-a como mercadoria, já que o Estado se desobriga cada vez mais do financiamento dessas instituições. Os processos de avaliação da produtividade docente, departamental e institucional, nos níveis da graduação e da pós-graduação incentivam a concorrência em nome da eficiência e da eficácia.

Marca a segunda fase do Estado-avaliador pós-anos-90 a regulação pelo conhecimento. Utilizando as explicações de João Barroso (2005), o termo *regulação* no contexto educacional está associado, em geral, ao objeto de modernização mais flexível, oposto à *regulamentação* (definição e controle de procedimentos tendo um fim em si mesmo, muitas vezes, independente do resultado). Desta maneira, a chamada *regulação pós-burocrática* das políticas educacionais é feita pelos instrumentos mensuráveis de performance mais do que pelas normas em si, tais como, acordos, contratos, avaliações com indução de rankings etc. E, diferente do Estado benevolente de antes, os recursos universitários não são condicionados ao número de matrículas somente, mas à obtenção de resultados de desempenho. Assim, percebemos nas últimas décadas no Brasil a ênfase nas políticas de avaliação e na definição de padrões de qualidade, mensurados por modelos avaliativos quantitativos e classificatórios. Nesta conjuntura de controle e comparação de desempenho nos moldes estrangeiros para os cursos superiores, adotados pela CAPES, a internacionalização coloca-se como uma categoria diferenciadora de qualidade educacional e tem provocado significativos efeitos na organização dos programas de pós-graduação.

No biênio 1996-1997, foram quatro as recomendações da CAPES para a educação superior: expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional. Assim, os critérios avaliativos nacionais se

baseiam nos indicadores internacionais de qualidade, excelência, impacto e relevância dos resultados apresentados (CAPES, 2004, p.18).

Dentre os parâmetros avaliativos, foi proposto como programa de excelência, ou seja, com conceitos 6 ou 7 em uma escala de 1 a 7, aquele que assegurasse seu nível e desempenho equivalentes ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa. Nesses aspectos avaliativos, são considerados os convênios e programas de intercâmbio com universidades e grupos de pesquisa estrangeiros, com permuta sistemática de docentes, encaminhamento de doutorandos para programas-sanduíches, realização de pós-doutoramento em outros países, com produção conjunta, participação em eventos no exterior etc.

Leite e Genro, em 2012, destacam que essa referência de boa qualidade para o mundo segue os padrões internacionais derivados do Processo de Bolonha¹⁵ estabelecido na Europa e que conta com a chancela da UNESCO. No vocábulo “qualidade” está inserida “a avaliação, a acreditação, o *ranking*, o indicador de qualidade, a internacionalização das instituições, enfim seu desempenho no mundo global frente a suas congêneres locais e internacionais” (op.cit., p. 779). Todo esse processo estaria ligado à criação de um mercado global de agências de acreditação dominado anteriormente pelos EUA e, a partir da Declaração de Bolonha, também pela Europa.

Para Dias Sobrinho (2005a), acreditar é o processo que garante a qualidade de uma instituição ou de um programa educativo, sendo conduzido de acordo com critérios e padrões estabelecidos por uma agência externa às IES. A acreditação seria importante porque,

O comércio transnacional precisa contar com elementos razoavelmente homogêneos, compatíveis e comparáveis. Isso produz a necessidade de estabelecimento de normas e regras mais ou menos comuns entre os países e a criação de agências supranacionais para a gestão das convergências dos sistemas e reconhecimento de títulos e diplomas (DIAS SOBRINHO, 2005a, p. 147).

Para o autor, quanto mais as IES se empenham para atender às demandas do mundo exterior, mais abdicam de sua autonomia em determinar os propósitos e meios de produção de conhecimento e, por conseguinte, mais controladas pelo Estado se tornam.

Entretanto, o ponto nevrálgico desta questão é político. Os países em desenvolvimento, como o Brasil, garantem a legitimação de suas IES frente à globalização, demonstrando às agências multilaterais que sua lógica racional foi devidamente incorporada entre suas

¹⁵ O chamado Processo de Bolonha é “o corolário de um longo processo de tentativas de criação de espaços regionais e sistêmicos de educação superior em todo o mundo com ações fomentadas por iniciativas de autoridades educacionais dos vários blocos econômicos em formação (a exemplo da Comunidade Europeia) quase sempre em cooperação com a UNESCO ou por esta induzida” (MELLO, 2011, p. 104). Seu documento-base é a Declaração de Bolonha, de junho de 1999, organizado conforme seis metas explicitando princípios de qualidade, mobilidade, cooperação, diversidade, mercado e competitividade.

instituições de ensino superior para que, assim, tenham mais condições de comprovar credibilidade para o recebimento de investimentos nas negociações com o Banco Mundial e o FMI (LEITE; GENRO, 2012, p. 776).

Maior preocupação com a delimitação dos conceitos e indicadores de inserção e de padrão internacionais para nortear o trabalho acadêmico, veio somente em 2003. A concepção adotada, mediante documento aprovado no Conselho Técnico e Científico (CTC) da CAPES, fundamenta-se em aspectos comuns a todas as áreas e na comparabilidade com os melhores padrões de instituições no exterior dentro de cada área de avaliação específica. (CAPES, 2003, p.1)

Definiram-se assim, nesse documento, quatro tipos de indicadores de inserção e de padrão internacionais convergentes para as áreas do conhecimento:

- a) Indicadores relativos à *produção de circulação internacional* (publicações e produção artística de circulação internacional; distribuição da produção intelectual/científica de forma equilibrada entre os docentes, com qualidade equivalente à de programas de destaque internacional sediados no exterior; publicação qualificada de livros e capítulos de livros; evidência de impacto da produção científica, cultural, artística e tecnológica na área de conhecimento do programa, como número de citações, impacto nacional, impacto em políticas públicas e outros indicadores específicos da área);
- b) Indicadores relativos a *participações internacionais* (em comitês e associações, sociedades científicas e programas internacionais; em evento científico internacional; colaborações internacionais de docência, consultoria e editoria de periódicos qualificados de circulação internacional; como convidado; em intercâmbios e convênios de cooperação internacional ativos e que se caracterizem por reciprocidade entre as instituições brasileiras e estrangeiras de reconhecimento internacional da área; captação de recursos nacionais e internacionais em situação de competitividade em projetos de pesquisa);
- c) Indicadores *discentes* (participação de alunos estrangeiros no programa; inserção acadêmica e profissional dos egressos do programa e participação discente nas publicações do programa); e
- d) Indicadores *diversos* (número expressivo de pesquisadores CNPq - nível 1, premiações nacionais e internacionais qualificadas e realização de eventos acadêmico-científicos internacionais) (CAPES, 2003, p.2).

As referências da CAPES não se preocupam com a inserção da dimensão internacional na IES, como se os programas de pós-graduação fossem ilhas isoladas do todo institucional. Mais ainda, nota-se que o documento apenas indica uma inserção internacional não dissociada do impacto nacional e local das várias atividades dos programas de pós-graduação. De tal modo, durante a 28^a Reunião Anual da ANPEd (2005), a questão da comparabilidade internacional foi considerada um assunto bastante controverso, pois o alcance da “excelência” exigida não é igual para todas as áreas do conhecimento.

Por exemplo, o impacto internacional da produção científica de uma área não é um fator de excelência no seu âmbito. Muitas vezes, o impacto nacional é muito mais relevante. [...] é preciso valorizar a contribuição que o Programa está dando ao contexto regional em que se encontra situado, pois é aí que se encontra a relevância social de sua produção científica. O mais relevante é investir numa produção de qualidade internacional, levando-se em conta, simultaneamente, a universalidade do saber e o contexto de sua produção (ANPEd, 2005, p. 11).

Mais que internacionalização no sentido geográfico, deve-se levar em conta o padrão internacional de qualidade próprio de cada campo de conhecimento. O que se espera é que a produção científica de cada área atinja esse padrão internacional de qualidade, o que supõe mais critérios epistemológicos do que jurisdicionais (op. cit., p. 14).

O reconhecimento das especificidades das diversas áreas do conhecimento, bem como das peculiaridades regionais dos programas, envolvem constante debate das associações e fóruns de pós-graduação, por avaliarem que não são consideradas as disparidades sociais, econômicas e culturais que caracterizam as diversas regiões de Norte a Sul do Brasil na elaboração de políticas nacionais.

Tais conflitos produzem-se no confronto entre o processo de globalização acentuado e os interesses regionais. É “por vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais” (DALE, 1998 apud DALE, 2004, p.441). Assim, por meio da globalização, a internacionalização da educação é diretamente vinculada às políticas de avaliação, tecendo relações entre o global e o local. Na verdade, muito além, o fenômeno da globalização trouxe outras transformações marcantes tanto para o conceito quanto para as práticas de internacionalização, conforme discutiremos a seguir.

2.4 A intensificação do fenômeno da globalização

Para Octavio Ianne (1994), a globalização trata da transformação das noções de espaço e do tempo, causadas pela ciência e pelas novas tecnologias incorporadas pelos movimentos da sociedade global. Assim, analisa:

A globalização pode assim ser definida como 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. 151).

Esse autor também indica que a globalização redefine noções epistemológicas fundamentais sobre espaço e tempo, sincronia e diacronia, micro e macro, singular e universal, assim como nacional e internacional. Na sua visão, a sociedade global:

São questões que se colocam a partir do reconhecimento da sociedade global como uma totalidade complexa e problemática, articulada e fragmentada, integrada e contraditória. Simultaneamente às forças que operam no sentido da articulação, integração e até mesmo homogeneização, operam forças que afirmam e desenvolvem não só as diversidades, singularidades ou identidades, mas também hierarquias, desigualdades, tensões, antagonismos (op. cit., p. 156).

Deste modo, há uma naturalização no discurso de reprodução do capital em escala global que compreende a globalização como inevitável mesmo dentro de suas contradições e desigualdades, exigindo que todos se adequem às demandas dessa nova realidade. As formas particulares do capital no âmbito nacional subordinam-se aos movimentos e novas e amplas formas de reprodução internacional do capital.

Roger Dale (2004) discorre sobre uma “agenda globalmente estruturada para educação”, na qual as forças político-econômicas supra e transnacionais operam na organização da economia global, na intenção de manter o sistema capitalista acima de quaisquer valores ou ideais, inclusive os educacionais. Para ele, o capital é a força causal que define a relação entre globalização e um determinado modelo de educação, e não uma possível racionalização de regras de acesso ao progresso, modernidade e igualdade, como alguns governantes pregam. Trata-se, acima de tudo, de verificar que, na era da globalização, as decisões relativas às políticas educativas nacionais são, em maior ou menor medida, determinadas pelas forças regulatórias supranacionais, bem como fazem parte de uma agenda do Estado nacional e de todas as partes componentes da sociedade capitalista, desta maneira, apoiando o regime de acumulação do capital e fornecendo uma base de legitimação para o sistema como um todo.

É comum que os autores se refiram ao conceito de internacionalização concomitante ao de globalização. Em uma obra conjunta, Altbach e Knight (2007) discutem essa distinção apontando que a globalização relaciona-se com o contexto de tendências econômicas, políticas e sociais que forçam a educação superior do século XXI ao maior envolvimento internacional para desenvolvimento de uma indústria do conhecimento; já a internacionalização é o conjunto de políticas e práticas específicas empreendidas por sistemas acadêmicos, instituições e indivíduos para lidar com o ambiente acadêmico global.

Eles são enfáticos em afirmar que a globalização pode ser um acontecimento inalterável, mas a internacionalização envolve muitas escolhas, relacionadas ao entendimento mútuo de padrões de qualidade e credibilidade das instituições de ensino, construída ao longo de anos. A globalização foca na riqueza, no conhecimento e no poder, e a internacionalização pode ter como estímulo o lucro, mas também pode privilegiar oportunidades educacionais e culturais, integração regional e reconhecimento das IES de países ainda em desenvolvimento. Para esses autores, a internacionalização ainda consegue acomodar um certo grau de autonomia e iniciativa.

Altbach (2002) escreve sobre o esforço da antiga União Soviética e dos EUA para dominar o intercâmbio de estudantes, a produção dos livros didáticos e a tradução de livros na tentativa de controlar o mundo acadêmico e intelectual. Para o professor da Universidade de Boston, estamos em uma nova era de poder e influência globalizada cuja principal moeda é o conhecimento. A internacionalização acontece, usando as energias da academia e respondendo às necessidades do mercado. Assim,

agora, corporações multinacionais, conglomerados de media e até as principais universidades são os neocolonialistas – procurando não dominar por razão ideológicas ou políticas, mas, ao invés disso, para ganho comercial. O resultado é o mesmo – a perda de autonomia intelectual por aqueles que são menos poderosos. [...] os produtos incluem programas acadêmicos de todos os tipos, [...]. Estes incluem, entre outros, a escola de negócio da Universidade de Chicago na Espanha, a iniciativa da Wharton School da Pennsylvania em Singapura, e várias outras coalisões das universidades ocidentais. Existe um número muito maior de instituições acadêmicas e empresas de educação internacional no mercado de baixo prestígio ou desconhecidas oferecendo “produtos” de qualidade e relevância completamente desconhecidos. Todos estes provedores têm uma coisa em comum – a motivação do lucro (ALTBACH, 2002, p.4, tradução nossa)¹⁶

¹⁶ Altbach (2002, p.4) no original, “now, multinational corporations, media conglomerates, and even major universities are the neocolonialists- seeking not to dominate for ideological or political reasons but rather for commercial gain. The result is the same – loss of intellectual and cultural autonomy by those who are less powerful. [...] products include academic programs of all kinds, [...] These include, among others, the University of Chicago’s business school in Spain, Pennsylvania’s Wharton School initiative in Singapore, and several coalitions of western universities. There are a much larger number of lower prestige or unknown academic institutions and companies in the international educational marketplace offering “products” of

Hans de Wit, em 2011, no artigo “*Globalisation and Internationalisation of Higher Education*” menciona, além de Altbach, um número de autores que escreveram extensamente sobre a relação entre internacionalização e globalização. Para Peter Scott (2006), estes fenômenos se sobrepõem, sendo sua distinção complexa. Ulrich Teichler (2004: 22-23) considera que atualmente não há diferença entre globalização e internacionalização, já que esta última passou a ser usada para todas as atividades em escala global, diretamente caracterizada pelo mercado e pela competição. Ainda, uma relação, de certa forma, dicotômica é estabelecida por Frans van Vught et al. (2002, apud WIT, 2011, p. 243, tradução nossa) “a internacionalização está mais próxima da bem-estabelecida tradição de cooperação e mobilidade internacional e dos valores centrais de qualidade e excelência, enquanto que a globalização se refere mais à competição, empurrando o conceito de educação superior como um bem comercial e desafiando o conceito de educação superior como bem público.”¹⁷

Com base nas teses desenvolvidas por estes autores, é possível dizer que, para a educação, o arrolamento globalização e internacionalização, visto nos últimos 15 anos, especialmente em países periféricos ou semiperiféricos do capitalismo, não significou o aumento nos níveis de desenvolvimento social, transferência de tecnologia ou fomento de colaborações solidárias, e sim ultrapassou fronteiras para aproximar nações, com vistas a responder tanto aos interesses comerciais dos países desenvolvidos e suas agências quanto aos próprios interesses comerciais, culturais, sociais ou educacionais locais. Não é uma relação simples entre o bem e o mal. Portanto,

As noções de interdependência, dependência e imperialismo também estão postas em causa, se admitimos que o Estado-nação está em crise, enfrenta uma fase de declínio, busca reformular-se. As grandes e pequenas nações, centrais e periféricas, dominantes e subordinadas, ocidentais e orientais, ao sul e ao norte, todas se deparam com o dilema da reformulação das condições de soberania e hegemonia. É claro que há blocos, geopolíticas, imperialismos, dependências e interdependências nesse mesmo cenário. Há vínculos antigos e novos que atrelam nações umas às outras, não só em condições de igualdade, mas principalmente de desigualdade (IANNE, 1994, p. 152).

A relação entre internacionalidade e regionalidade deve ser entendida em um movimento dialético e complexo. Por exemplo, se, por um lado, a acadêmica latino-americana não pode se internacionalizar ignorando as problemáticas sociais e econômicas singulares

completely unknown quality and relevance. All of these providers have one thing in common – the profit motive.”

¹⁷ Frans van Vught et al. (2002, apud WIT, 2011, p. 243), no original, “*internationalization is closer to the well-established tradition of international cooperation and mobility and to the core values of quality and excellence, whereas globalization refers more to competition, pushing the concept of higher education as a tradable commodity and challenging the concept of higher education as a public good.*”

desse continente, tampouco pode desconhecer os desafios da globalização e da competitividade internacional pelo conhecimento. A grandeza regional está relacionada à “capacidade da comunidade acadêmica em colocar em prática todo esse arsenal de conhecimento e domínio tecnológico a serviço do desenvolvimento humano local” (MELLO, 2011, p. 211). Para o autor, seguir esta missão é o maior desafio de uma universidade de ponta no Brasil e na América Latina para o enfrentamento ativo e a superação da crise do modelo vigente.

A exemplo da Europa, a convergência internacional do sistema superior e científico, por meio de coalizões regionais é seguida com alguns avanços na América Latina (Integração Educacional do MERCOSUL), na América Central (Pacto Andino) e no Sudeste Asiático (Associação de Nações do Sudeste Asiático). O favorecimento da aproximação internacional entre universidades visa promover, numa base regional, um espaço integrado de conhecimento. Nesse sentido, podemos considerar que:

A contribuição da Europa nesta matéria foi, portanto, a de ter evidenciado que a construção de uma economia moderna competitiva requeria um ganho de dimensão em todo o edifício do conhecimento, objetivo que, num espaço politicamente fragmentado como o europeu só poderia ser atingido internacionalizando o sistema científico e o sistema universitário tanto quanto se havia internacionalizado o sistema econômico e o sistema financeiro (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 54).

Mesmo diante do desafio das diversas línguas e tradições culturais e políticas, segundo Mello (2011, p. 214), a Europa consegue pouco a pouco estabelecer “o processo de integração acadêmica mais avançado do planeta”, com bons modelos de cooperação e integração de redes de pesquisa, ensino de línguas, circulação de pessoas, intercâmbio de comunicação, tecnologias, créditos, diplomas, em pleno aperfeiçoamento e crescimento. A regionalização¹⁸ é uma ação estratégica na moldura de um mundo em processo avançado de globalização.

Na Declaração de Bolonha de 1999, encontram-se a cooperação e a competição, as duas dimensões da internacionalização e globalização. Para Dale (2004, p. 436), atualmente os três principais agrupamentos regionais, Europa, América e Ásia, “são mais construções sociais, especialmente político-econômicas, do que geograficamente inclusivas”. Eles partilham, em diferentes níveis de interação e integração, e até concorrem entre si, porém se preocupam (e por isso aceitam certas regras do jogo) em avançar globalmente para garantir o lucro (e isso é

¹⁸ Fernando Santos e Naomar de Almeida Filho (2012) citam alguns exemplos do oposto à tendência de regionalização da educação superior, principalmente nos EUA, Rússia e Índia. Estes países privilegiam uma via autônoma de desenvolvimento utilizando-se da internacionalização universitária para competir ferozmente pela captação de cérebros ou de ideias para inovação.

próprio do capitalismo), mas sem necessariamente acontecer à custa de outros países-membros-vizinhos. Sobre estes agrupamentos:

Esta forma e extensão da globalização é diferente de qualquer outra que tenha acontecido anteriormente; ela torna possível, pela primeira vez, falar de uma economia global que inclui todas as nações do mundo. Tal resultou do colapso formal da única alternativa ao capitalismo e da aceleração dos processos no sentido da mercadorização de todas as coisas que se fizeram acompanhar o colapso. Um segundo factor central é que foi o sistema que triunfou e não uma nova nação hegemônica (DALE, 2004, p. 437)

As particularidades da internacionalização brasileira denunciam, no âmbito macro do sistema educacional e suas políticas, a adoção de um modelo de Cooperação Internacional Tradicional (CIT), referenciado por Jorge Broveto (1998 apud MOROSINI, 2011, p.95). Este é marcado por relações de competitividade entre as IES dos países desenvolvidos do Norte para captação de sujeitos e consumidores dos países em desenvolvimento do eixo Sul, com ênfase no fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação das instituições, mediante contatos internacionais e da mobilidade acadêmica. A CIT corresponde a um tipo de relação desigual no número de projetos e estudantes visíveis na cooperação Norte-Sul, como predomina no Programa Ciência sem Fronteiras. A outra opção seria a Cooperação Internacional Horizontal (CIH), desenvolvida originalmente por Didriksson (2005 apud MOROSINI, 2011, p.96), que promove na América Latina e no Caribe as bases da solidariedade e cooperação mais igualitária para fortalecimento do bloco de atores locais. Esse modelo

deve fortalecer os componentes-chave da integração e da articulação dos sujeitos institucionais, agências e recursos para garantir um tipo de cooperação horizontal em contrapartida e que evite substituir, alterar ou dirigir a iniciativa local. O desenvolvimento de uma capacidade própria ou seu potencial local, sub-regional e regional deve ser o objetivo central de novas formas de cooperação. Ele significa que os atores locais são os principais responsáveis e formulação das propostas, programas e projetos de intercâmbio e os atores do processo de transformação (DIDRIKSSON, 2005, p. 25 apud MOROSINI, 2011, p. 96, tradução nossa).¹⁹

Foi no âmbito da cooperação Sul-Sul²⁰ que a gestão do presidente Lula (2003-2010) deu um passo relevante como resposta aos objetivos da política externa de integração regional e

¹⁹, No original em espanhol, “*debe fortalecer los componentes claves de la integración y la articulación de los sujetos, instituciones, agencias y recursos para garantizar un tipo de cooperación horizontal compartida y que evite sustituir, alterar o dirigir la iniciativa local. El desarrollo de una capacidad propia o su potenciación local, sub-regional y regional debe ser el objetivo central de las nuevas formas de cooperación. Ello significa que los actores locales son los principales responsables del diseño y formulación de las propuestas, programas y proyectos de cambio y los actores principales del proceso de transformación*” (DIDRIKSSON, 2005, p. 25 apud MOROSINI, 2011, p. 96)

²⁰ O termo recente “cooperação Sul-Sul” refere-se, segundo Iara Leite (2012), a um amplo conjunto de fenômenos relacionados aos países em desenvolvimento que fazem coalizões, negociações coletivas e arranjos regionais de integração, assistência para desenvolvimento, intercâmbio de políticas, fluxo de comércio e de investimentos privados.

de internacionalização. Entre 2009 e 2010, foram aprovadas e implantadas três universidades com traços alinhados, não apenas para que ocupassem espaço na expansão e na interiorização da educação superior pública, mas também para que estreitassem parcerias internacionais solidárias; são elas: a Universidade Federal de Fronteira do Sul (UFFS), com sede em Chapecó- SC; a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), no Estado do Paraná; a Universidade Federal de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), com sede no Ceará e na Bahia. Com currículos interculturais, cátedras internacionais e institutos avançados de estudos multinacionais, a vocação internacional destas universidades federais faz parte de um projeto brasileiro de cooperação bilateral institucionalizada que, segundo seus *sites* oficiais, tem como missão o desenvolvimento regional e intercâmbio cultural, educacional e científico entre o Brasil, os membros do MERCOSUL, demais países latino americanos, no caso da UNILA e da UFFS, e com os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, especialmente da África, no caso da UNILAB.

Contudo, é importante ressaltar alguns pontos de atenção. Essas universidades fazem parte do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) e, desta maneira, estão organicamente vinculadas ao Estado capitalista e regulador. Em outras palavras, estão inseridas no contrato de gestão expansionista que atrela o aumento dos recursos financeiros a contrapartidas institucionais de metas previamente pactuadas. Assim, elas podem formar uma rede de cooperação solidária e exercer uma formação crítica sobre o continente latino-americano, para enfrentar os ditames da desregulamentação econômica ou, por outro lado, contraditoriamente, podem se submeter ao processo hegemônico de integração global (GOMES; OLIVEIRA, 2012).

Para o Brasil, a criação dessas instituições federais marca uma fase importante da expansão e da internacionalização da educação superior, mediante a colaboração de bases mais igualitárias no âmbito da produção do conhecimento. As atividades da CAPES e do CNPq têm convergido também no sentido de apoio a projetos e pesquisas Sul-Sul. Entre 2002 e 2006, o crescimento nos investimentos do CNPQ, por exemplo, para essa região subiu de 5 para 9 milhões de reais (MOROSINI, 2011).

Para além, a regionalização da educação pode favorecer o Brasil como liderança geopolítica no bloco Sul-Sul, mas, também, exige a padronização dos sistemas educacionais superiores, a fim de reconhecer diplomas, fazer circular pessoas e criar redes internacionais. Para tanto, se faz necessário o cuidado para que não haja perda de autonomia das nações e

imposição de regulações avaliativas, resultantes da cópia do modelo europeu de Bolonha, e não de um sistema próprio latino-americano.

2.5 Internacionalização no processo atual de expansão da educação superior no Brasil

O governo de FHC (1994-2002) induziu medidas decisivas para a criação do moderno mercado da educação superior, por meio dos mecanismos de avaliação, da mercantilização, da busca de resultados aplicáveis e imediatos e da privatização da educação superior. Tais medidas instruíram valores e práticas que não eram comuns ao campo da educação superior, especialmente pública federal. Por mais que não se concorde ou que se reflita sobre o retrocesso desse período em vários aspectos e dimensões, não se pode negar que foi produzida uma *reforma* do Estado brasileiro e, a partir daí, das políticas sociais, tais como educação, saúde, cultura, entre outras. Por reforma, Gomes e Oliveira (2012, p. 28) registram a ocorrência de “uma transformação do *modus operandi* e dos valores institucionalizados e praticados pelas instituições”, como vivenciada neste período pelo sistema de educação superior pós-LBD/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Nas primeiras décadas dos anos 2000, presenciamos o governo Lula (2003-2010) optar pela continuidade de várias diretrizes adotadas pelo governo FHC, quando priorizou, como papel fundamental das universidades, o retorno econômico para a sociedade brasileira; incentivou a competição das universidades federais por recursos, apoiou parcerias público-privadas e venda de serviços, e conferiu centralidade aos sistemas de avaliação e regulação (FERREIRA, 2012, p. 465). Contudo, mesmo sem o rompimento do *modus operandi*, é possível afirmar que foi iniciada uma reação por parte dos governos centro-esquerda de Lula e Dilma (2011-atual), guiada por leis e decretos, no sentido de recuperar e fortalecer a natureza social do Estado, tencionando mudanças e a inclusão nas políticas públicas, voltadas para a democratização do acesso à educação superior de qualidade, com o maior investimento de recursos públicos para as instituições federais de educação superior (IFES).

Na sua análise, Ferreira (2012) define a política para a educação superior do governo Dilma como de prosseguimento do governo Lula, principalmente na perspectiva da equidade social articulada com a concepção de desenvolvimento econômico, da capacitação de trabalhadores e da elevação da empregabilidade da população, especialmente com a interiorização das IFES e as ações compensatórias. Mas, destacam-se atuações de ênfase

próprias nesse governo: “inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano jovem, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas / prioritárias de estudo e de pesquisa e internacionalização da educação superior” (op. cit., p. 468).

As tensões para a democratização e expansão de vagas para o ensino superior, nos anos de 1960 e depois por volta de 1990, levaram à proliferação de instituições privadas de baixa qualidade e ao sucateamento do setor público. Para Franco, Morosini, e outros autores (2010), nos governos de centro-esquerda mais recentes, estas tensões basicamente se refletem em duas diferentes arquiteturas acadêmicas: por um lado, em um movimento expansionista de inclusão social, pela via da diversidade através de ações afirmativas; e por outro lado, na possibilidade de inclusão internacional orientada por padrões e exames indutores de *rankings* nacionais e internacionais.

Quanto às estratégias para a ampliação da educação superior, com características mais democratizantes e políticas expansionistas de financiamentos, vinculadas às ações afirmativas de grupos historicamente desprivilegiados, são exemplos consistentes, a criação da UNILA e da UNILAB, a implantação do REUNI nas universidades federais, o PROUNI nas IES particulares e a instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Quanto à expansão pela via da internacionalização da educação, esta é refletida na ampliação de vagas na graduação e na pós-graduação brasileiras, na divulgação da produção científica, e na inserção de critérios de qualidade que possibilitem maior aceitação das IES nacionais no exterior.

O processo contemporâneo de expansão das IES no Brasil, tanto para o interior do país quanto para o exterior, é de suma importância para a democratização da sociedade, porém estudos (SGUISSARDI, 2002, 2008; DIAS SOBRINHO, 2005; MANCEBO; et.al, 2015; entre outros) apontam novamente para uma ampliação do acesso sem qualidade e organização que garantam o bom desempenho acadêmico e a permanência desses alunos. A internacionalização das IES brasileiras, se induzida em uma perspectiva mais solidária e mais central, poderia “ser canalizada com políticas que freiem a perspectiva mercadológica e contribuam para a qualidade. Neste contexto de expansão de mercado transnacional, o Brasil é consumidor de serviços. O conhecimento é um bem de alto valor, concentrado em poucos países, cuja posse é importante” (FRANCO; MOROSINI; et.al., 2010, p. 123-124).

Na verdade, não vemos esses freios na perspectiva mercadológica do sistema educacional superior, principalmente nos processos de internacionalização. Ao contrário, a

aceleração da globalização econômica e financeira, aliada às deficiências do sistema de regulamentação nacional abriram espaços para um movimento paralelo de expansão e internacionalização pelo investimento estrangeiro no sistema superior, especialmente por meio do ensino a distância, das associações entre universidades nacionais e internacionais e da aparição de novos provedores privados (HADDAD et al., 2008).

Os novos provedores da educação superior são instituições que promovem outra concepção de internacionalização, claramente visando ao lucro, sendo estes: universidades corporativas para formação de capital humano de multinacionais; franquias ou campi no exterior; universidades virtuais; agências de intercâmbio e estudos no exterior; e instituições de acreditação (op. cit., p. 111-112).

Destaco o termo *multinacionalização* da educação superior, utilizado por Altbach (2004), para se referir a cursos ou programas ofertados por estes provedores em outros países e que, geralmente, são marcados por relações desiguais com a finalidade de ganhos. As IES estrangeiras dominam as instituições locais ou lançam novas instituições como réplicas do modelo estrangeiro, desconsiderando quaisquer necessidades ou valores nacionais.

Multiplica-se a promoção de serviços educativos na América Latina, na maior parte das vezes, tendo como provedores as IES norte-americanas (maiores investidores nessa área, no mundo) ou europeias, principalmente as espanholas. O Brasil, talvez pela diferença do idioma com relação aos países hispânicos, não aparece como um provedor estrangeiro de significativo peso na região, salvo na modalidade de internacionalização por convênios institucionais, segundo Haddad et. al. (2008).

Para ilustrar essa realidade, o portal de notícias IG²¹ destacou uma matéria, em 2013, sobre três escritórios, representantes de renomadas universidades dos Estados Unidos, que se instalaram no Brasil, a fim de recrutar alunos para seus cursos no exterior. O escritório da Universidade de Harvard já funciona na cidade de São Paulo há mais de uma década.

Quanto às multinacionais da educação superior²², Haddad et.al. destaca também a atuação do grupo norte-americano, Sylvan-Laureate, que comprou a Universidade Anhembí Morumbi (UAM) e mais uma dezena de IES no Brasil e está presente ainda no Chile, México, Peru, em um total de 24 países no mundo. Essa estratégia permite a seus alunos pagar suas

²¹ EM BUSCA de estudantes, universidades dos EUA abrem escritórios no Brasil. IG São Paulo, Educação, 28 fev. 2013. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-02-28/em-busca-de-estudantes-universidades-dos-eua-abrem-escritorios-no-brasil.html>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

²² Em 2014, instalou-se a Faculdade DeVry São Luís, parte de um grupo de ensino dos Estados Unidos com mais de 80 anos, presente em 55 países, com cerca de 110 mil alunos. Este grupo chegou ao Maranhão com cursos superiores de bacharelado em engenharias e de tecnologia nas áreas de gestão, inclusive com possibilidades de financiamento pelo FIES, de acordo com seu *site* institucional.

mensalidades em moeda local e participar dos programas governamentais brasileiros de auxílio financeiro ou bolsas de estudo a pessoas de baixa renda, e ainda com isenções tributárias.

Não foi encontrado nenhum registro sistemático desses atores da internacionalização com dados no Brasil, porém a Tabela abaixo mostra a diversidade de natureza e nacionalidades dos provedores externos e quanto o mercado da educação superior latino-americano é atrativo. Os investimentos estrangeiros se voltam para onde a demanda e os lucros são altos, como em qualquer negócio.

Tabela 1 – IES estrangeiras em países latino-americanos, segundo região de origem e modalidade de internacionalização.

| Modalidades de internacionalização | Região de origem dos provedores estrangeiros | | | | |
|------------------------------------|--|--------|----------------|--------|-------|
| | EUA | Europa | América Latina | Outros | Total |
| Educação a distância | 28 | 54 | 19 | 1 | 102 |
| Campus estrangeiro/Franquias | 28 | 9 | 13 | | 50 |
| Programas de diplomas conjuntos | 55 | 59 | 11 | | 125 |
| Convênios | 112 | 271 | 392 | 41 | 816 |

Fonte: GARCÍA GAUDILLA, 2005 apud Haddad et.al. (2008, p. 113)²³

E a ampliação da educação superior tem números bastante volumosos. Dados do Instituto de Estatística da UNESCO (2013) apontam que 177 milhões de estudantes participaram da educação superior mundo em 2010, um aumento de 77% comparado ao ano 2000. Durante o mesmo período, o número de estudantes que deixaram seus países de origem para fazer graduação ou pós-graduação no exterior aumentou de 2,1 para 4,1 milhões, representando um acréscimo total de 99%.

Benefícios e problemas surgem deste cenário. Positivamente, o aumento na qualidade das pesquisas, maior visibilidade internacional, crescente interesse por línguas estrangeiras, fluxo constante e facilitado de mobilidade acadêmica para o exterior. Porém, a vulnerabilidade dos países periféricos compromete o sistema educacional local que se torna dependente do capital estrangeiro, arriscando a estrangeirização do currículo, expansão da rede privada e consequente endividamento da população estudantil, além do descontrole da qualidade dos serviços ofertados (HADDAD, 2008).

²³ Os países contemplados nessa pesquisa são Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela.

A política governamental brasileira tem desenhado, ao longo da história, distintas arquiteturas organizacionais e acadêmicas para a internacionalização da educação superior, consonante com as demandas do capital internacional e com as recomendações de organismos multilaterais. Essa internacionalização age a serviço do mercado de trabalho global, mas também busca oportunizar formas de conhecimento e ampliar perspectivas de ensino e aprendizagem em uma relação cada vez mais complexa. Em algumas regulamentações, propostas atuais pelo governo federal brasileiro é possível perceber, direta ou indiretamente, uma plataforma política de promoção da internacionalização da ciência, da tecnologia, da educação e até da cultura brasileira, como será abordado a seguir.

2.6 Marcos regulatórios atuais da internacionalização

Dois documentos vigentes atualmente de abrangência nacional vislumbram impulsionar o processo de internacionalização da educação superior para os próximos anos: o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020).

O Programa Ciência sem Fronteiras, evolução atual do processo de internacionalização, assim como outros projetos de impacto na educação superior brasileira, encontram-se articulados com os objetivos e estratégias prioritárias estabelecidos nestes planos.

Especificamente, o Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014-2024, em vigor através da Lei nº 13.005, de 2014, no que se refere à Educação Básica, prevê entre outras ações a ampliação do acesso educacional, a erradicação do analfabetismo e investimentos na educação em tempo integral. Vinte metas com suas respectivas estratégias foram propostas, sendo três destinadas ao nível Superior. A internacionalização aparece em cada uma dessas projeções (Metas 12, 13 e 14) de maneira contundente.

De acordo com o Censo da Educação Superior, no período 2013-2014, a matrícula das IES brasileiras cresceu 7,1%, totalizando 8.139.120 estudantes de graduação e pós-graduação em 2.368 IES, sendo 87,4% privadas. As IES privadas têm uma participação de 74,9% no total de matrículas de graduação. Os Institutos Federais (IFs) correspondem apenas a 1,7% do total das matrículas de graduação do país e 7% da rede pública superior, mas 11,2% do sistema federal. Os cursos a distância já contam com uma participação superior a 15% nas matrículas dessa modalidade. Nesse período, a matrícula cresceu 8,1% nos cursos de bacharelado, 6,7% nos cursos de licenciatura e 3,4% nos cursos tecnológicos. Atualmente, os

curso de bacharelado têm uma participação de 67,6% na matrícula; os cursos de licenciatura são 18,7%;, enquanto que os tecnológicos participam com 13,2%. Considerando-se os últimos onze anos, o número de ingressantes em cursos de graduação aumentou 96%, e o número de mestres e doutores na rede pública superior cresceu atingindo cerca de 80% da rede (INEP, 2014).

Neste cenário expansionista, a Meta 12 propõe elevar mais a taxa de matrícula nas IES, garantindo tanto a qualidade quanto a ampliação de vagas no setor público. Nas suas estratégias inclui o incentivo aos programas e ações para a mobilidade nacional e internacional de estudantes e docentes, na graduação e pós-graduação, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior. Concernente a essa meta está a intensificação de editais das agências federais e estaduais, relacionados à mobilidade para o exterior, inclusive sobre o Programa CsF.

A maior integração das ações federais promete expandir e consolidar a pós-graduação brasileira de forma a elevar quantitativa e qualitativamente a formação de mestres e doutores para o efetivo exercício da carreira de magistério superior, conforme a Meta 13. A estratégia prevista, nesse caso, para assegurar maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão, é fomentar a formação de consórcios entre IES nacionais e estrangeiras.

A importância dada pelo PNE para a formação de consórcios ou redes acadêmico-científicas entre instituições reflete uma tendência contemporânea de cooperação internacional de forma a atuar entorno de objetivos e problemas em comum. Para Jane Knight (2004), a atuação internacional de grupos de pesquisa em redes, ligados aos programas de pós-graduação, tem se mostrado mais eficiente que as ações institucionais propriamente ditas na captação de financiamento e no estabelecimento de intercâmbios científicos e tecnológicos.

Um dos principais apoios à formação de redes latinas é dado pela UNESCO, através do Portal Enlaces, administrado pela IESALC – Instituto Internacional para *La Educación Superior en América Latina y el Caribe*²⁴, como um espaço de interação e informação sobre as redes regionais, nacionais, conselhos, organizações, associações etc.

No caso do Brasil, podemos citar a Associação de Universidades do Grupo Montevideo (AUGM)²⁵, criada em 1991, composta por 06 universidades brasileiras e diversas latino-

²⁴ Ver mais em UNESCO/ IESALC. Formação de redes na América Latina e Caribe. Disponível em: <http://iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=706&lang=es>. Acesso em: 05 ago. 2015.

²⁵ Ver mais em PAULINO, Sonia; MENEGHEL, Stela. Cooperação Universitária no Mercosul – AUGM no Brasil. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, p. 55-68, 2000.

americanas. Essa organização foi criada com a finalidade de potencializar esforços no âmbito do MERCOSUL, por meio do desenvolvimento de cooperação a partir de iniciativas institucionais conjuntas.

A formação de redes de cooperação também é estratégia prevista pela Meta 14 do PNE. Esta meta visa elevar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, apontando a necessidade de aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico nacional e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs.

É importante ressaltar, ainda, que o PNE poderia trazer outras possibilidades de investimentos para as iniciativas de internacionalização universitária, mediante os 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do país, previsto para educação até o final do decênio em questão. Contudo, os conflitos que cercam a concretização dessas metas e desse investimento ultrapassaram o último PNE sem sucesso.

O documento como um todo se utiliza da internacionalização não como um fim em si mesma, mas como um meio para promoção da melhoria na qualidade do ensino e da pesquisa. O Programa Ciência sem Fronteiras se alinha a essas diretrizes estabelecidas em todas as instâncias (Metas 12, 13 e 14), uma vez que está diretamente articulado aos processos de expansão, acesso, permanência, consolidação, reconhecimento, mobilidade, diversificação, enfim, de democratização da graduação e pós-graduação nacional.

Em relação ao documento base da pós-graduação brasileira, no início dos anos 2000, o quadro ainda era de ampla assimetria regional, tanto quantitativa como qualitativa. Dessa forma, o seu desenvolvimento exigia o reconhecimento da necessidade de ações articuladas dos agentes federais entre si (Ministérios, CAPES, CNPq, institutos de pesquisas, universidades etc.) e com os Estados (Fundações de Amparo à Pesquisa - FAPs regionais). Houve, ainda, o conclave de maior participação do setor empresarial para que fosse possível ampliar o número de bolsas de estudo, programas de incentivo à inovação e as possibilidades de redes e projetos de cooperação interinstitucionais, nacionais e internacionais (BRASIL, 2004).

A exemplo dos Planos anteriores, também, no PNPG 2011-2020, a busca da cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior por intermédio das universidades continua se fortalecendo como uma das maiores metas do sistema educacional superior. Segundo esse documento, hoje vigente, as projeções internacionais para esta década priorizam três direções complementares. São elas:

- Envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo;
 - Atração de mais alunos, docentes e pesquisadores visitantes estrangeiros;
 - Aumento do número de publicações em colaboração com instituições estrangeiras.
- (BRASIL, 2010, p. 303).

Essas metas são apenas citadas no documento do PNPG 2011-2020, mas a partir delas refletiremos algumas questões relevantes para o meio acadêmico sobre o processo de internacionalização da educação superior como um todo.

Em relação à primeira meta “**Envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo**” (destaque nosso), é importante lembrar que grande parte da geração que implantou a pós-graduação no Brasil obteve seu doutoramento no exterior, pois até 1960 poucas universidades concediam esse título e nenhuma possuía tal estrutura estabelecida. Com a consolidação do sistema, as políticas de incentivo se voltaram menos para a saída do país na modalidade plena.

Esse fato tem provocado análises e posicionamentos críticos. Nessa direção, o volume 2 do PNPG 2011-2020, intitulado Documentos Setoriais, traz convidados para discutir em assuntos direcionados à pós-graduação nacional. Dentre eles, Maria Hermínia de Almeida, então Diretora do Instituto de Relações Internacionais da USP, que assina um artigo no qual aponta dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) sobre a queda das bolsas de doutorado pleno no exterior, evidenciando que: a) em 1997, o CNPq e a CAPES juntos concederam 14.411 bolsas de doutorado, sendo 13.336 no país e 1.076 para o exterior; b) em 2003, o número total de bolsas de estudo cresce bastante para 42.512, chegando a 63.550 em 2008; c) contudo, em 1997, o total de bolsas de doutorado pleno em IES estrangeiras correspondia a cerca de 7,5% do total e, em 2008, baixou para 6%, ou seja, somente 3.741 (BRASIL, 2010b, p. 17- 33).

Essa análise da queda no contingente do doutorado pleno no exterior preocupa, pois indica que as políticas da pós-graduação brasileira estão na contramão das adotadas por países como a Índia, Coréia do Sul e China. Portanto, para essa autora,

o envio de estudantes para a pós-graduação no exterior não é um luxo do qual o país possa e deva abrir mão, na medida em que seu próprio sistema de pós-graduação amadurece. Ele é uma condição importante para o desenvolvimento de pesquisa inovadora no país. A criação de um programa que permitisse enviar uma parcela significativa dos estudantes mais destacados em suas graduações para realizar doutorado pleno em universidades internacionais de primeira linha é hoje imprescindível para arejar a pós-graduação brasileira. Esta medida não enfraqueceria a pós-graduação nacional, mas contribuiria para aumentar sua vitalidade e capacidade de inovação (BRASIL, 2010b, p. 26).

Alguns entraves à candidatura integral de pós-graduandos brasileiros ao exterior podem ser sugeridos aqui, tais como, a faixa etária de doutorandos, a vinculação empregatícia, a duração dessa modalidade, o valor da bolsa de estudo no exterior e, principalmente, as dificuldades da legislação brasileira para a validação de diplomas estrangeiros.

No Brasil, o processo de revalidação de certificados, títulos e diplomas costuma, na maior parte dos casos, ser custoso e demorado para o recém-titulado. Em outros países, os documentos originados no exterior estão sujeito a normas e acordos internacionais, sobretudo, à Convenção de Haia, de 05 de Outubro de 1961, um dos mais abrangentes acordos neste sentido. Por ela, todos os países concordam com um processo sumário de reconhecimento de documentos públicos, mas o Brasil não é signatário da Convenção e não possui nenhum acordo de reconhecimento automático de diplomas de nível superior. Portanto, toda a documentação da IES do exterior deve ser validada por uma IES brasileira pública ou privada (somente para *stricto sensu*) que tenha curso igual ou similar e reconhecido pela CAPES. Os critérios e custos desse processo são decididos com autonomia pelas IES.²⁶

No que se refere à segunda meta “**Atração de mais alunos, docentes e pesquisadores visitantes estrangeiros**”, é relevante destacar que grandes universidades do mundo, como Harvard, Stanford, Oxford e Cambridge, possuem quadros com 20% de estudantes estrangeiros. O universo dos estudantes estrangeiros nas IES brasileiras é pequeno, alcançando 2% nas renomadas estaduais paulistas. Ainda assim, no conjunto das universidades brasileiras, o número de alunos estrangeiros aumentou de 934 em 2006, para 2.278 em 2010 (BRASIL, 2010, p. 22).

A UNESCO e o Banco Mundial explicitam a supremacia exercida pelas IES norte-americanas e europeias que, juntas, receberam, em 2005, quase dois milhões de intercambistas. As IES dos EUA receberam, em 2011, mais de 760 mil estrangeiros e enviaram para o exterior somente 270 mil alunos. O Reino Unido, segundo colocado, recebe quase metade, 480.755 estudantes. Seguido da China, França, Alemanha e Austrália (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 587). O Canadá (sétimo) recebe anualmente quase 200 mil alunos e, por outro lado, envia apenas 2,2% de sua população estudantil para outros países (BRASIL, 2012). O volume de negócios gerado em torno dessas idas e vindas acadêmicas é altíssimo.

²⁶ A revalidação de diploma de graduação expedido por estabelecimentos estrangeiros é regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 01/2002, alterada pela Resolução CNE/CES nº 8/2007. Para revalidação de mestrados e doutorados consulta-se a LBD nº 9.394 de 1996, Art. 48, §3º. Se o diploma for oriundo de um dos estados partes do Mercosul, o parecer normativo é do CNE/CES nº 106/2007. Para a pós-graduação *lato sensu* não há determinação específica, nem pela LDB nem pelo CNE. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12405&Itemid=867>. Acesso em 07 ago. 2015.

Mais do que nunca, na concepção neoliberalista, a atração de estudantes internacionais sobrevém como renda importante na economia de muitos países, cuja preocupação é criar condições que favoreçam a efetiva diversificação das fontes de financiamento da educação superior. A defesa de tais interesses, além de justificar a formulação de políticas de Estado, comprometidas com a atração dos estudantes estrangeiros, legitima a operacionalização de agências governamentais, cuja tarefa é promover o sistema de educação daquele país no exterior.

A presença do Estado fortalece, institucionaliza e regula o processo de internacionalização da educação superior, apresentando características distintas de país para país. O foco no recebimento de estudantes é denominado de internacionalização *ativa*, e no envio, *passiva*.

Enquanto a inserção internacional do setor educacional, existente nos países centrais, se manifesta de forma ativa [-] isto é, com a implantação de políticas de Estado voltadas para a atração e acolhimento de acadêmicos, a oferta de serviços educacionais no exterior envolvendo a mobilidade de *experts* em áreas de interesse estratégico, a exportação de programas e instalação de instituições ou campi no exterior [-] nos países periféricos ela se manifesta de forma diferente: observa-se a necessidade de definir criteriosa política de emissão de acadêmicos [...], objetivando investir no desenvolvimento de uma elite intelectual capaz de influir sobre o processo de modernização de alguns setores, apesar do elevado risco de perdê-la frente à reduzida capacidade de oferecer atrativas condições de trabalho e remuneração ao término da formação (VUILLETET, 2005; apud LIMA; MARANHÃO, 2009, p.586).

Perder profissionais para condições de trabalho mais atrativas é uma possibilidade real. De acordo com Fujita e Fink (2012), em 1967, 97% dos cientistas sul coreanos, formados no exterior, recusaram-se a retornar para casa e, mesmo com a melhora nos padrões econômicos e sociais daquele país, ainda em fins dos anos de 1990, os números de retorno não estavam a contento. Os autores registram como uma reação positiva as contramedidas tomadas pelo governo para melhoria das universidades do próprio país, como incentivos para colocação no mercado de trabalho e para a internacionalização do próprio sistema universitário coreano, ofertando bolsas de estudo para entrada de estudantes, contratação de docentes estrangeiros, oferta de cursos em língua inglesa e subsídios para desenvolvimento de pesquisas no país em cooperação com as IES no exterior. Eles destacam, ainda, que o país tem auxílios governamentais de mais de U\$ 700 milhões, desde 2008, destinados a atração de pesquisadores, agraciados pelo prêmio Nobel para conduzir pesquisas em programas acadêmicos com professores coreanos.

Na análise de Maria Hermínia de Almeida (BRASIL, 2010b, p.27), uma das limitações para um formato de internacionalização mais ativa da educação superior no Brasil, pela via de

atração de docentes estrangeiros, está na própria Constituição Federal de 1988, por regular o ingresso na carreira docente das universidades públicas, condicionando esse ingresso a concursos. Ainda, considera como alternativa para contratação de pessoal estrangeiro (professores e pesquisadores) os recursos das agências de fomento e das próprias universidades para fins específicos como cátedras ou projetos.

A ex-reitora e professora da UFMG, Ana Lucia Gazzola, juntamente com o professor Ricardo Fenati (BRASIL, 2010b) também afirmam que a dificuldade de recrutamento de pesquisadores internacionais de alta competência passa pela “sofisticação” dos instrumentos de contratação atuais:

temos que buscar um “mix” de perfis profissionais e acadêmicos (dedicação exclusiva x contratos parciais, linhas acadêmicas X mercado de trabalho, professores permanentes X visitantes, permanências parciais, trânsito universidade/empresa, corpos docentes internacionais etc.) para permitir a oxigenação permanente e garantir a diversidade do corpo docente. Particularmente nas universidades públicas, é necessário ampliar as formas de contratação, flexibilizando a carreira não em termos de qualidade, mas em termos de possíveis perfis e modelos (BRASIL, 2010b, p. 16).

Tais opiniões, recorrentemente encontradas ao longo do V PNPG corroboram totalmente com o posicionamento assumido pela CAPES, por meio de proposta apresentada pelo seu ex-presidente, Jorge Almeida Guimarães, durante o Simpósio Internacional de Excelência no Ensino Superior, no Rio de Janeiro, em 2014. Com o aval do MEC e o MCTI, o modelo polêmico propõe que os estrangeiros sejam contratados de forma autônoma pelas IES por meio de organizações sociais (OS), e não passariam mais por concurso público.

Tais contratos seriam regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sem a necessidade de regime de dedicação exclusiva, assim como é feito atualmente pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), que é uma OS e recebe recursos reajustados anualmente para pagar profissionais vindos de fora. Para Guimarães, essa terceirização ajudaria a internacionalizar as instituições. Essas concepções contratuais vão contra lutas históricas da classe docente. O presidente do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES - SN), Paulo Rizzo, criticou a proposta, em nota veiculada pelo *site* da Agência Brasil²⁷, afirmando que a vinda de bons profissionais para as IES brasileiras, estrangeiros ou não, e a qualidade do ensino estão relacionadas a uma política salarial acima de tudo.

²⁷ VIEIRA, Isabela. CAPES defende contratação de professores por organizações sociais. **Agência Brasil**. Tecnologia. Disponível em: <http://www.abc.com.br/tecnologia/2014/09/capes-defende-contratacao-de-professores-por-organizacoes-sociais>. Acesso em 17 jul. 2015.

Na verdade, estudantes e professores estrangeiros ainda não se sentem atraídos o bastante para vir estudar no Brasil. Dados do relatório *“The shape of things to come: higher education global trends and emerging opportunities to 2020”*²⁸, publicado pelo Conselho Britânico, em 2012, refletiu sobre as desigualdades educacionais no mundo e revelam que menos de 1% dos intercambistas, no mundo, virá ao Brasil até o ano de 2020. Algumas das causas apontadas seriam o fato de as grandes universidades de pesquisas de ponta se encontrarem no exterior, a dificuldade com a língua portuguesa e a violência. Apesar disso, o Brasil vem despontando de forma crescente, através de sua economia nos últimos anos, e isso pode mudar todo o cenário posto hoje. Infelizmente o português não possui uma política linguística forte, arrolada ao nosso desenvolvimento e nem nós, brasileiros, de forma geral falamos outros idiomas. Como discutiremos nos próximos capítulos, a barreira linguística foi um dos primeiros entraves à internacionalização, percebido pelo governo da presidenta Dilma Rousseff, ao implantar o Programa CsF.

A julgar pela experiência de vários outros países, pode-se sugerir que os limites da internacionalização do ensino superior, voltada para dentro das fronteiras brasileiras mensura-se em função de diversos aspectos das próprias IES, para além das línguas estrangeiras, entre os quais: (a) a pouca presença de professores e pesquisadores estrangeiros, ou seja, o “boca a boca” das redes de contatos; (b) pouco envolvimento e conhecimento sobre o tema internacional por parte da gestão de faculdades, departamentos e seus diversos setores; (c) falta de estruturas de alojamento nas IES ou próximas a elas; (d) bibliotecas deficientes em estrutura e acervo; (e) inexistência de pessoal treinado em relações internacionais; (f) falta de componentes internacionais nos currículos de equivalência e validação de créditos; (g) falta de articulação de ofertas de estágio nas principais áreas de domínios brasileiro e, (h) temos, em muitas instituições de ensino estrutura de laboratórios sucateada ou ultrapassada. De forma geral, podemos inferir que não muitas IES brasileiras estão preparadas para receber estudantes estrangeiros.

A terceira meta referente ao **“Aumento do número de publicações em colaboração com instituições estrangeiras”** já demonstra alguns sinais positivos. Nesse sentido, o V PNPG apresenta uma breve aferição do avanço da ciência brasileira no cenário internacional e exemplifica a atuação de cientistas brasileiros em algumas das principais instituições internacionais de ciência e tecnologia mundiais e o notável prestígio de algumas instituições brasileiras no exterior.

²⁸ O formato das coisas futuras: tendências globais da educação superior e as oportunidades emergentes para 2020 (tradução nossa)

O número de artigos publicados por cientistas no Brasil em revistas indexadas em relação à produção mundial cresceu de 0,47% para 2,27%, colocando o país na 13ª posição nas bases de dados ISI e Scopus. Há aumento do impacto relativo das publicações brasileiras, especialmente nas áreas como Física, Matemática, Ecologia e Geociências, contudo, para todas as áreas em conjunto, o Brasil perdeu a liderança para a China dentro dos países do BRIC (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) (BRASIL, 2010a, p. 228).

Grande parte dessas publicações estão atreladas à pós-graduação. Desde o governo do presidente Itamar Franco, o modelo proposto da pós-graduação foca no desempenho mensurável dos programas nacionais e dissemina uma forte competitividade por número de publicações, orientações, financiamentos, convites, e outros. As IES foram afetadas por convergências globalizadas e, em certa medida, atuaram dentro das cobranças por produtividade, impostas pelo capital. Porém, os sinais de esgotamento são cada dia mais aparentes para a pós-graduação, como aponta Schwartzman (2010b, p. 34):

ao dar prioridade ao desempenho acadêmico, através de um conjunto de instrumentos de regulação legal, incentivos e mecanismos de avaliação, acabou criando um sistema altamente subsidiado cuja principal função, na prática, é se auto-alimentar, e que, com as exceções de sempre, nem consegue produzir uma ciência de padrão internacional, nem consegue gerar tecnologia para o setor produtivo, nem consegue dar a prioridade devida aos que buscam formação avançada para o mercado de trabalho não acadêmico.

Assim, a questão destacada pelo professor Schwartzman, na citação acima, está relacionada ao fato de que o quantitativo produtivista exigido da pós-graduação vem comprometendo a qualidade e os objetivos desse nível educacional. A internacionalização da pós-graduação parece ocorrer com dificuldades, gerando um fosso entre a expansão pretendida para a graduação e a restrita formação em nível de pós-graduação, modelado em protótipo internacional.

Desta maneira, as duas primeiras orientações do V PNPG (envio e atração de estudantes) estão contempladas de forma desigual como principais objetivos do recente Programa CsF, foco específico dos próximos capítulos. Entre as sete modalidades de bolsas de estudo e estágio desse Programa, cinco promovem o intercâmbio de saída de recursos humanos para instituições no exterior e apenas duas de entrada. No entanto, a mobilidade acadêmica em qualquer sentido do fluxo é apenas um dos aspectos do processo de internacionalização que busca as IES brasileiras. A terceira meta relacionada às publicações internacionais será fruto das relações que poderão surgir entre esses pesquisadores e instituições dos vários países durante o intercâmbio, e são também fomentadas por outras ações com fins específicos pela CAPES, CNPq e Fundações de Amparo à Pesquisa regionais.

Para concluir esta seção, então, podemos considerar que a internacionalização, embora presente de forma desarticulada desde a concepção inicial das universidades brasileiras, acontece por meio de políticas públicas que se sistematizaram ao longo dos anos e se utilizaram da educação superior para disseminar recomendações dos organismos multilaterais e fortalecer o sistema capitalista dos países centrais (especialmente os Estados Unidos) sobre os periféricos, através do processo de globalização que vivemos na atualidade. Ainda assim, pouco a pouco, avançam os movimentos em direção à democratização e expansão do conhecimento e das tecnologias, tanto para o interior do Brasil quanto para o exterior. A diversificação de atores na educação superior traz ao processo de internacionalização características mercantilistas complexas que se revezam às ações de cooperação internacional com viés acadêmico e/ou solidário, tradicionalmente mais encontradas antes dos anos de 1990.

É da tensão entre estas forças sociais e econômicas que o campo das políticas públicas determina a educação superior como um bem público. Nos contrastes encontrados entre esta afirmação e o alto valor mercadológico imputado para internacionalizar o sistema educacional superior no Brasil, na próxima seção, tentaremos analisar o Programa Ciência sem Fronteiras, lançado em 2011, pela Presidenta Dilma Rousseff, suas diretrizes normativas, sua implementação e repercussão, como uma estratégia relevante do governo federal para trazer o tema da internacionalização para o centro das políticas de educação superior no país.

3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR VIA PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

Com o reconhecimento do papel da cooperação internacional para a constituição e consolidação da educação superior do Brasil, deter-nos-emos em ações mais recentes de fomento das políticas de internacionalização desse nível educacional, demandadas pela intensificação dos processos da globalização e disseminadas pelas agendas neoliberais dos organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial, OCDE, UNESCO, FMI, e outros.

Além dos componentes externos, a crescente força política, a estabilidade econômica e as transformações tecnológicas resultaram na emergência do Brasil como potência do BRIC. Neste cenário, a internacionalização da universidade pública, no Brasil, ocorre simultaneamente com a reestruturação do processo produtivo. Assim, nesse sentido, Spears (2014, p. 153) afirma: “as universidades tornaram-se os pivôs do novo motor da economia brasileira, mas, juntamente com a oportunidade acadêmica, veio a pressão para inovar e contribuir para o desenvolvimento”.

Já sabemos os altos custos e as pressões dessa reestruturação econômica brasileira para a educação superior (sucateamento das universidades, privatizações etc), e que, a partir de 2003, foi dada maior atenção à regulação da qualidade, recuperação do quadro docente, criação de novos financiamentos educacionais, reestruturação física das IFES, promoção do acesso à graduação e pós-graduação, expansão das universidades e dos institutos federais de ensino e, por fim, a tomada de medidas afirmativas, beneficiando grupos antes excluídos.

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), criado em 2011, está em evolução neste atual contexto político-econômico brasileiro na materialização de instrumentos que visem não somente atender às demandas de qualificação da força de trabalho para o mercado global, mas, também e possivelmente, para o aumento da qualidade dos cursos superiores no país e, talvez em certa medida, até promover a inclusão social da classe com menor renda na educação superior de qualidade, conforme discutiremos ao longo desta seção.

Na opinião do embaixador americano no Brasil, Thomas Shannon Junior, em matéria publicada originalmente em 2012, na revista *Americas Quartely* e reproduzida em português pelo *site* da própria Embaixada Americana, a iniciativa da presidenta Dilma Rousseff tem alcances múltiplos e é a mais ambiciosa de toda a história da internacionalização latino americana, por três razões: não está limitada a um único setor econômico ou científico (abrangente, portanto); é uma parceria público-privada (mais potencial de arrecadação financeira); e está globalizando não só a pesquisa brasileira, mas suas instituições

educacionais superiores em várias de suas instâncias (produzirá mudanças sociais). Nesse sentido, considera:

[...] o Ciência sem Fronteiras será um impulsionador poderoso do que a presidente Dilma Rousseff imagina como a nova economia do Brasil — que engloba não apenas ciência e tecnologia de ponta, mas as mudanças sociais que a acompanham. E, aqui, o sincronismo tem sido excelente. O projeto coincide com as políticas recém-anunciadas pelo governo brasileiro de adotar programas de ação afirmativa para tornar o ensino superior brasileiro mais representativo da sociedade brasileira. Quando essas políticas estiverem plenamente em vigor, o Ciência sem Fronteiras não apenas aumentará de maneira expressiva os números de estudantes afro-brasileiros e do sexo feminino nas universidades ou estudando no exterior, mas ampliará a diversidade dos que estudam ciência, tecnologia e matemática — os motores da nova economia global. Além disso, o foco na capacitação linguística com o objetivo de preparar alunos para estudar no exterior permitirá a afro-brasileiros e mulheres concorrer por bolsas de estudo e, no médio e longo prazo, diminuirá a vantagem competitiva até então desfrutada por estudantes da classe média alta. Não é pouca coisa (SHANNON JR, 2012).

Na perspectiva da inclusão social, esse autor percebe mudanças nas questões de gênero, étnico-raciais e outras diversidades sociais, manifestando expectativas positivas em relação ao Programa. Dessa forma, ele poderia contribuir no processo de democratização em curso na sociedade brasileira.

Diante da amplitude e da natureza desse Programa, é anunciado seu potencial para a ciência, tecnologia e educação brasileira, trazendo a expectativa de maior relevância ao estudo das línguas estrangeiras, da matemática e das ciências exatas em uma perspectiva mais democratizada da educação superior para o estudante de diversas classes sociais em um espaço de tempo relativamente curto. Contudo, melhorias educacionais podem ser consideradas “efeitos colaterais” da proposta.

O documento oficial de lançamento do CsF explicita que o sistema educacional superior é o agente intermediador, sendo o objeto-foco da proposta o desenvolvimento nacional por meio da ciência, tecnologia e inovação, com impacto na formação profissional, ou seja:

O programa de intercâmbio aqui proposto não pretende revolucionar o sistema educacional, mas pretende, isto sim, lançar experimentalmente a semente do que pode ser o início da transformação estratégica na formação de recursos humanos especializados e preparados para as necessidades do desenvolvimento nacional, ao expor estudantes brasileiros a um ambiente de alta competitividade e empreendedorismo (BRASIL, 2011, p.7).

Na complexidade da realidade educacional brasileira, expor estudantes ao mundo pode significar treinar força de trabalho qualificada tecnicamente, mas não significa uma formação humanística que lhes permita sair da passividade e conformismo vigente. Transmitir conhecimentos sem reflexão crítica e práticas políticas que possam gerar ações

transformadoras relevantes e uma nova cultura no retorno desses estudantes é praticamente um esforço inútil, como ensina Gramsci:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’, significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um gênio filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p.95-96).

Antonio Gramsci chama a atenção para centralidade da educação nesse sentido e, assim, alerta para a responsabilidade ético e política que as IES deveriam ter ao aceitar fazer parte do CsF, de modo que a nova cultura adquirida e socializada venha transformar, objetiva e subjetivamente, a conformação das relações econômicas e sociais existentes na sociedade brasileira. Evitando, com isso, que as reivindicações mercadológicas existam por si só.

A seguir buscaremos entender as contradições existentes nas diretrizes norteadoras do Programa CsF, bem como caracterizar seu desenho e analisar alguns resultados qualitativos e quantitativos já anunciados até 2015. Para compreender essa iniciativa de internacionalização da educação superior em perspectiva, também será necessário coletar ponderações críticas feitas por diferentes atores do processo de implantação do Programa, ilustrando práticas e dificuldades enfrentadas.

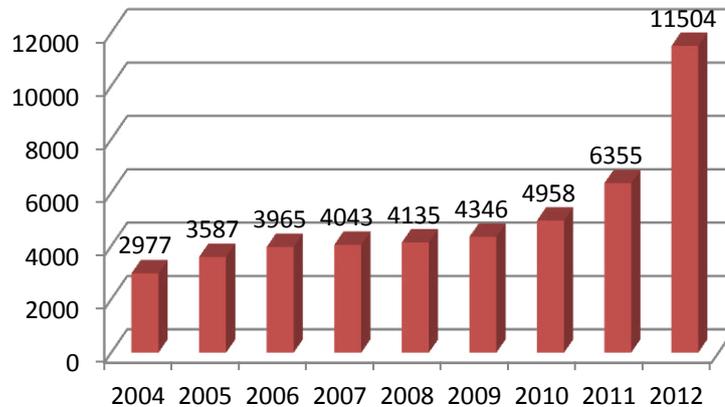
3.1 O surgimento do Programa

O lançamento do Programa CsF não é a primeira iniciativa do Brasil de ir além de suas fronteiras para dar início a projetos de desenvolvimento científico e tecnológico internacionais, como já descrevemos na seção anterior. Outras experiências, desde o tempo dos governos militares, sugeriam que a qualificação no exterior trazia resultados significativos para o incremento da ciência e a tecnologia no Brasil, ainda que as políticas de internacionalização tivessem um caráter elitista e restritivo, principalmente com a influência norte-americana.

Antes do CsF, dados da CAPES mostram que essa agência já possuía uma crescente linha de ações voltadas para internacionalização, que se intensificou entre 2004 – 2012, ano de início das atividades do CsF no exterior. As bolsas de estudo eram concedidas nas modalidades individuais (de balcão), institucionais, vinculadas aos projetos ou convênios de

cooperação e de apoio pró-atividade a pesquisadores, conforme a progressão apresentada abaixo. Ademais, a CAPES vem ofertando, há certo tempo, bolsas para estrangeiros no Brasil e para a participação de pesquisadores em eventos internacionais.

Gráfico 1 – Bolsas ativas no exterior, programas e cooperação internacional, 2004 a 2012.



Fonte SISEL/DRI/CAPES. Relatório de Gestão 2012, p. 89

Para o governo federal, mesmo com maiores oportunidades de bolsas de estudo e a melhora nos parâmetros sociais e econômicos, decorrentes das políticas mais recentes, estamos longe dos países desenvolvidos em múltiplos aspectos: acadêmicos e tecnológicos. Ainda lidamos com a baixa proporção de doutores por habitantes e o distanciamento entre a academia, o setor empresarial e a sociedade civil. Além destes, é destacado que apenas um número limitado de pesquisas brasileiras tem alcance internacional, o número de patentes é baixo e a língua portuguesa, mesmo com um grande número de nativos no mundo, proporciona pouca interação no meio acadêmico e científico (BRASIL, 2011). O CsF se insere exatamente neste patamar de problemas brasileiros com o intuito de aumentar a visibilidade das atividades acadêmicas, científicas, tecnológicas, culturais, linguísticas e educacionais brasileiras, por meio da troca de experiências.

Nessa direção, o Programa CsF é justificado enquanto materialização das tendências e demandas atuais sobre o lugar e a função do ensino superior na produção do conhecimento globalizado. Assim, postulada pelos países centrais e pelo governo brasileiro como irreversível, a globalização força a nova sociedade (dita do conhecimento) a adaptar-se a fim de promover o desenvolvimento econômico nacional. Por meio do CsF, portanto, desenvolve-se a perspectiva de maior abertura das IES brasileiras à novos agentes para transportar conhecimentos e soluções de um contexto ao outro, de forma rápida.

Muito se divulgou na mídia brasileira sobre a primeira motivação do formato adotado pelo Programa Ciência sem Fronteiras²⁹ ter sido instigado pelo presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, durante um encontro com a presidenta Dilma Rousseff, no Brasil, em março de 2011. Nessa visita, ele anunciou seus planos de enviar 100 mil estudantes norte-americanos à América Latina nos mesmos moldes do já existente programa *One Hundred Thousand Strong Initiative* para a China e questionou a pequena quantidade de acadêmicos brasileiros em universidades americanas. Quatro meses depois, a presidenta brasileira e o então Ministro da Ciência e Tecnologia, Aloizio Mercadante, lançaram o Programa CsF na 38ª reunião do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). A iniciativa foi apresentada aos EUA em visita oficial da presidenta Dilma à Washington DC, em abril do ano seguinte.

Cabe destacar que *One Hundred Thousand Strong Initiative*, programa federal dos Estados Unidos, já era atuante desde 2009 na China e, a partir de 2011, na América Latina. Trata-se de um projeto de financiamento público-privado que busca ampliar a presença de universitários norte-americanos no exterior. Embora existam incentivos governamentais para a aprendizagem de línguas estrangeiras e a mobilidade estudantil, os norte-americanos parecem não querer sair de casa. Para o país asiático, a iniciativa do presidente Obama busca diminuir o desequilíbrio na proporção de estudantes chineses nos EUA e de americanos na China, que é de 10/1, e de estudantes de inglês na China e de mandarim nos EUA, que é de 600/1. Para a América Latina, a iniciativa tenta ampliar ambas as direções, de entrada e saída, para alcançar a marca de 100 mil intercambistas, razão pela qual o CsF brasileiro despertou tanto interesse do governo Obama (VIEIRA; MACIEL, 2012).

As prerrogativas do aumento de brasileiros em universidades americanas são estratégicas e comerciais. Tentando sair da crise econômica desde 2008, a aposta americana, de acordo com o embaixador Shannon Jr., foi a de que os EUA recebessem entre 50 mil a 60 mil dos 101 mil estudantes selecionados para o Programa CsF e financiados pelo governo brasileiro com um custo médio de, pelo menos, US\$ 50 mil por aluno. Assim, posiciona-se: “Esse acesso tão amplo da próxima geração brasileira de líderes científicos e empresariais dá aos EUA a oportunidade de moldar o entendimento que esses estudantes têm do nosso país” (SHANNON JR, 2012). O embaixador afirma que a experiência com a educação internacional e os intercâmbios de jovens para os EUA mostra que os laços desenvolvidos durante os

²⁹ Em inglês, o nome oficial do programa em uma tradução direta do português seria *Science without Borders*, porém esta é uma marca registrada do *Khaled bin Sultan Living Oceans Foundation*, organização árabe não governamental para pesquisas e proteção dos oceanos. Para evitar o conflito, nos Estados Unidos e em outros países de língua inglesa, o programa comumente recebe a referência de *Brazil Scientific Mobility Program*.

programas de intercâmbio estudantil criam uma impressão duradoura e positiva do país. Essa construção de influência das relações internacionais por meio da educação (ou *soft power*³⁰) é constantemente usada para garantir a segurança nacional americana.

Embora, de fato, as universidades e *colleges* americanos detenham o maior interesse dos brasileiros, apenas pouco mais de 27 mil estudantes viajaram para esse destino pelo CsF, representando 27% das bolsas de estudo implementadas, segundo o *site* do Programa CsF. Talvez o embaixador norte-americano não imaginasse no início do CsF, que outros 29 países fossem entrar na concorrência pelo financiamento brasileiro.

De acordo com o censo de educação internacional dos Estados Unidos, o *Open Door Report* 2013/2014, do *Institute of International Education* – IIE, os brasileiros correspondem a somente 2% dos estudantes internacionais na educação superior americana. Nesse Relatório, o negócio da internacionalização educacional vai muito além das salas de aula e dos laboratórios de pesquisa, movimentando a economia dos EUA em mais de U\$ 27 bilhões nesse período. Setenta e quatro por cento desses estudantes recebem financiamento de fora dos EUA, incluindo fundos pessoais ou de suas famílias, de governos ou IES estrangeiras. Metade desses estudantes vieram da China, Índia e Coréia do Sul, sobretudo nas áreas de negócios e engenharia.

Esse Relatório aponta que a participação de estudantes brasileiros vem vertiginosamente subindo, de tal modo, que o Brasil está entre os dez países que mais enviam estudantes aos EUA atualmente, com 22,2% (precisamente 9.029 estudantes em 2012, contra 1.000 no ano 2000) e responsável por U\$ 333 milhões de investimento em IES norte-americanas. O número de universitários americanos a vir para o Brasil também cresceu em 4%, nesse período.

O CsF, embora não seja o único meio de migração de estudantes brasileiros para os EUA, contribuiu significativamente para o aumento de matrículas em IES americanas. Para Spears (2014, p. 157):

Quando visto em um contexto global, é evidente que o Programa Brasileiro de Mobilidade Científica (CsF), destina-se a fornecer os laços do Brasil com o seu outro grande parceiro do hemisfério ocidental, os Estados Unidos, e outras economias nacionais no núcleo da economia política global (União Europeia, Austrália e Coréia do Sul, por exemplo). O programa de mobilidade também serve como um meio competitivo para melhor posicionar o Brasil contra os rivais asiáticos (China, Índia e Coréia do Sul) como um parceiro comercial mais forte dos EUA. A geografia, a língua e as tradições culturais ocidentais do Brasil são relativamente mais próximas

³⁰ *Soft Power* (poder de persuasão e atração) e *Hard Power* (poder obtido por coerção, força e pagamento) são conceitos elaborados por Joseph Nye Jr., em 2004. Neles há semelhanças com o conceito de Estado de Gramsci, pois o Estado não se impõe somente pela força, mas também pela ideologia e pela cultura, fenômenos sociais que se utilizam da escola como vetor na criação do consenso.

[...] posição favorável para atrair investimentos estrangeiros diretos, *joint ventures*, pesquisas e inovações bilatéricas em ciência e tecnologia (por exemplo, petróleo)

Eric Spears analisa criticamente que há um padrão aí estabelecido de interdependência entre os países-núcleos e os membros do BRIC. Embora esses países-membros sejam aliados, também concorrem entre si para estreitar laços bilaterais com os Estados Unidos, neste caso, por meio do mercado educacional.

Essas análises também foram percebidas em nossa experiência de intercâmbio internacional nos Estados Unidos, em 2013. As universidades americanas estavam expandindo cada vez mais seus planos referentes à educação internacional para compensar cortes orçamentários resultantes da recessão de 2008. Desde então, as IES intensificaram a contratação de recrutadores que visitam instituições pelo mundo, atraindo estudantes e novos parceiros para fazer crescer esses números. Agências e associações voltadas para internacionalização da educação promovem feiras e missões internacionais para estimular o intercâmbio entre universidades, além de abrirem escritórios de divulgação em grandes capitais. Até mesmo os *sites* institucionais são articulados para colaborar na atração de estudantes no exterior com informações em diversos idiomas e destaque para bolsas de estudo. A internacionalização das IES americanas pareceu ser definitiva para a corrida pelas boas colocações nos principais rankings internacionais universitários.

Dessa forma, o Programa CsF torna-se um instrumento favorável não só aos interesses de desenvolvimento do Brasil no mundo globalizado, mas também aos propósitos de dominação econômica e cultural de outros países, com a mediação das instituições de educação superior.

3.2 O Programa Ciência sem Fronteiras e os seus objetivos

O Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras, complementando as atividades de cooperação internacional e concessão de bolsas no exterior, já desenvolvidas pela CAPES e pelo CNPq (BRASIL, 2011). O CsF teve sua primeira chamada pública para os EUA, ainda em 2011, e a mais recente de número 204 para o Canadá, em 2014.

Esse Programa atua no incentivo à qualificação profissional em uma diversidade de instituições superiores de reconhecida excelência internacional, por meio da mobilidade

acadêmica, tanto no fluxo de ida quanto de vinda de pesquisadores, em áreas exatas e tecnológicas, prioritárias para o desenvolvimento do país.

De acordo com o Art. 1º do Decreto nº 7.642, o objetivo maior do CsF é:

[...] 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, p.1).

Os objetivos traçados para o CsF estão em acordo com as orientações mercadológicas do Banco Mundial e das agências internacionais para o conceito de ciência dentro da sociedade do conhecimento globalizada, conforme já estamos discutindo ao longo desta dissertação. Essas visões são melhores descritas nos objetivos específicos traçados no art. 2º do decreto oficial (BRASIL, 2011, p. 1-2):

- I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais, voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
- II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
- III - criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;
- IV - promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;
- V - promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;
- VI - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
- VII - propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;
- VIII - contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras e;
- IX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação.

“Qualidade”, “empreendedorismo” e “competitividade” são palavras, geralmente, usadas pela área econômica, mas que têm sido cada vez mais atreladas à educação e à produção de ciência, tecnologia e inovação. No texto normativo, áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento científico e tecnológico são definidas pela possibilidade de uma pesquisa de pronta aplicabilidade. Os nove objetivos, detalhados acima, são caracterizados pelo cunho da qualificação profissional do trabalhador e promoção da cooperação internacional bilateral nas pesquisas de ponta que se voltem para novos produtos e

processos tecnológicos para empresas e indústrias brasileiras. É razoável notar, então, que o Programa é alicerçado na parceria público-privada para estimular a competitividade, internacionalização e inovação no país.

Lara Thiengo (2013) apresenta em sua dissertação uma análise dos objetivos do CsF fazendo uma inter-relação linguística do documento completo do Programa e dois documentos do Banco Mundial.³¹ Nessa análise crítica do discurso com base em Fairclough (2001; 2003), Thiengo avalia que os participantes do Programa são colocados como “recursos humanos” que devem se tornar “altamente qualificados”. A utilização de tais léxicos, também presentes nos documentos do Banco Mundial, indica o homem enquanto fonte de renda para atender o comércio de maneira eficiente e “despersonifica” o profissional, afastando-o do mundo social em direção ao fetichismo marxiano. Thiengo também aponta que o léxico que mais se repete no documento é “ciência” (63), seguido de “exterior” (55), “tecnologia” (42), “internacionalização” (27), “excelência” (17), indicando que, a estes, devem ser considerados os eixos norteadores do Programa.

O conceito de globalização aparece naturalizado na concepção do CsF, assim como parece óbvio que a internacionalização seja uma exigência da “sociedade moderna”, “mundo globalizado”, “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” e da “sociedade em transformação”. Todos esses termos situam a justificativa da internacionalização em um pano de fundo novo em constante movimento de emergências (transformações) para o setor educacional a fim de garantir mais preparo e qualificação de indivíduos de todos os países. A autora conclui que as vozes e os textos apropriados pelo documento do CsF também são, em grande parte, os mesmos utilizados nos documentos do Banco Mundial analisados. Assim, considera que “essa apropriação do discurso estratégico no BM no Programa CsF vai nos indicando o tom consensual que vem sendo estabelecido pelo governo brasileiro em relação às tendências internacionais” (THIENGO, 2013, p. 93).

No documento “Construindo Sociedades do Conhecimento” do Banco Mundial (2002), a palavra “*borderless education*” que corresponde a “educação sem fronteiras” em inglês, aparece diversas vezes como parte da diversificação do mercado educacional terciário com novos provedores e atores globais (universidades virtuais, franquias, universidades corporativas, empresas, bibliotecas, museus e outras instituições educacionais, acionistas, editores etc.).

³¹ Aprendizagem para todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para o Desenvolvimento (2011) e Construindo Sociedades do Conhecimento: novos desafios para a educação terciária (2002).

Globalização e o crescimento da educação sem fronteiras lançam importantes debates que afetam a educação terciária de todos os países mas que frequentemente são além do controle de qualquer governo nacional. Entre estes desafios estão as novas formas de voos do capital humano (“fuga de cérebro”) que resultam na perda de capacidade local em áreas críticas para o desenvolvimento; na ausência de acreditação internacional e diretrizes de qualificações apropriadas; na ausência de legislação sobre provedores de educação terciária estrangeiros, falta de clara regulamentação de propriedade intelectual para programa de educação a distância; e barreiras para tecnologias de informação e comunicação, incluindo a Internet. O Banco Mundial está unicamente posicionado para trabalhar com seus parceiros da comunidade internacional para promover diretrizes que possibilitem o bem público global que é crucial para a educação terciária (Banco Mundial, 2002, p. xxx, tradução nossa).³²

O termo “*cross-border tertiary education*” também é usado nas publicações do BM para referir-se ao processo mais amplo de internacionalização da educação terciária³³ e é definido como o movimento das pessoas, programas, provedores, currículos, projetos, pesquisas e serviços na educação superior entre fronteiras nacionais, podendo resultar em projetos de cooperação, programas de intercâmbio acadêmico e iniciativas comerciais (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 11). Apesar do uso recorrente da palavra *crossborder* (transfronteiriça), Jane Knight (2004, p. 18) alerta que ele não deve ser usado como sinônimo de internacionalização, pois negligência os componentes da *internacionalização em casa*³⁴ ao indicar um sentido somente de saída das fronteiras, e está frequentemente associado ao negócio educacional.

Assim, os condicionantes impostos pelos organismos internacionais aos países em desenvolvimento vão sendo traduzidos e adaptados para as formulações locais, nas suas dimensões materiais e simbólicas de luta pela hegemonia. Não temos a intenção de fazer uma análise simplista de transposição de termos que envolvem o Programa “Sem Fronteiras”, mas

³² No original, “*Globalization and the growth of borderless education raise important issues that affect tertiary education in all countries but are often beyond the control of any one national government. Among these challenges are new forms of human capital flight (‘brain drain’) that result in a loss of local capacity in fields critical to development; the absence of a proper international accreditation and qualifications framework; the absence of accepted legislation regarding foreign tertiary education providers; the lack of clear intellectual property regulations governing distance education programs; and barriers to access to information and communication technologies, including the Internet. The World Bank is uniquely positioned to work with its partners in the international community to promote an enabling framework for the global public goods that are crucial for the future of tertiary education. (World Bank, 2002, p. xxx).*”

³³ A partir de 2002, o Banco Mundial desloca o termo central da educação superior para educação terciária. A rigor, o conceito já estava presente anteriormente, mas a expressão não havia sido explicitamente utilizada. Para o BM, educação terciária refere-se à educação pós-secundária, incluindo as universidades, faculdades, institutos técnicos, laboratórios de pesquisa, centros de excelência, centros de educação a distância, entre outros públicos e privados, voltados para à educação continuada profissional. (BANCO MUNDIAL, 2002).

³⁴ Termo é definido por Wachter, B. (2003 apud KNIGHT, 2004, p. 17) para o que acontece no ambiente do campus universitário especificamente relacionado aos processos de ensino e aprendizagem, as atividades extracurriculares e as relações com grupos locais e étnicos, em uma perspectiva internacional e intercultural. Uma abordagem de internacionalização em casa (*at home*) de uma IES, para Jane Knight (op.cit, p. 20) pauta-se no favorecimento de um ambiente para a compreensão cultural e internacional com foco em atividades dentro da IES. A internacionalização do currículo é uma dessas iniciativas em casa.

apenas demonstrar que as escolhas de palavras levam consigo a relação de poder estabelecida entre as agências internacionais e as políticas de Estado.

Diferente do BM, para a UNESCO, o termo “cooperação internacional” descreve uma internacionalização da educação superior que intencione a solidariedade. No Comunicado (2009) feito na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, no item “Internacionalização, regionalização e globalização”, a ideia de “sociedade do conhecimento” detém uma disposição além das fronteiras que contribui significativamente para a educação de qualidade, promovendo valores acadêmicos, mantendo a relevância e respeitando os princípios básicos de diálogo, reconhecimento mútuo pelos direitos humanos. Há o reconhecimento da necessidade de se avançar em pesquisa, inovação e criatividade, de maneira a contribuir para a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o progresso nacional e regional. Dessa forma, indica:

[...] cooperação internacional na educação superior deve ser baseada na solidariedade e no respeito mútuo, além de na promoção de valores humanísticos e diálogo intercultural. Como tal, pode ser estimulada apesar da crise econômica. 25. Instituições de educação superior ao redor do mundo têm uma responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento, por meio da crescente transferência de conhecimentos, cruzando fronteiras, especialmente nos países subdesenvolvidos, e trabalhando para encontrar soluções comuns para promover a circulação do saber e aliviar o impacto negativo da fuga de cérebros. 26. Redes de universidades internacionais e parcerias são uma parte dessa solução e auxiliam no crescimento do entendimento mútuo e da cultura de paz (UNESCO, 2009, p. 4).

No documento do CsF não há menção alguma de cooperação solidária ou o desenvolvimento humanístico como proposto pela UNESCO. Para Fernando Santos e Naomar Almeida Filho (2012, p. 56), o Brasil define claramente sua estratégia de desenvolvimento,

[...] em nível de orientação das políticas para o ensino superior, entre a ascensão da sua posição internacional individual de potência emergente, privilegiando um modelo de internacionalização semelhante ao dos Estados Unidos, da China e do Japão, ou a adoção de uma estratégia de equipa, favorecendo a criação de espaços integrados de conhecimento mais alargados entre privilegiar a sua posição de membro dos BRICS ou membro do MERCOSUL. A evolução dos últimos meses parece evidenciar a preferência do Brasil pela primeira das opções. [...] com as opções tomadas pelo Programa Ciência sem Fronteiras, oportunidade única e irrepitível para cimentar Espaços Integrados do Conhecimento, mas que virtualmente nenhuma universidade da América Latina ou da África é considerada parceira, e a existência do Mercosul e da CPLP e, simplesmente, ignorada.

As bases do CsF parecem estar mais próximas àquelas dadas pelo BM, que se caracterizam por uma visão da cooperação internacional, com o objetivo de suprir a demanda das áreas de interesse nacional, particularmente pensando na relação direta entre investigação científica e o desenvolvimento da indústria, principalmente voltada para novos produtos, processos e métodos de produção. Essa ideia sustenta-se na afirmação:

Nos países em desenvolvimento existem numerosas formas de cooperação entre as instituições e os setores produtivos. Os responsáveis por definir e preparar ativamente novos planos de estudo, vigiar a gestão institucional, organizar a colocação de estudantes, dispor de admissões temporárias de pessoal de instituições terceirizadas e tomar as medidas necessárias para que o pessoal acadêmico adquira experiência na indústria, podem contribuir para adequar a educação para as necessidades do país e a estrutura flexível do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 86, tradução nossa).³⁵

Os objetivos do CsF trazem consigo o mesmo consenso de uma educação superior de caráter instrumental e direcionada para o mercado de trabalho, desprezando toda a concepção de formação científica que consideraria todos os aspectos inerentes à vida humana, e não só ao mundo do trabalho. A internacionalização, nos moldes do BM, propõe que os países em desenvolvimento vençam suas dificuldades de recursos financeiros para se inserirem nesse contexto global e competitivo.

Os objetivos do Programa CsF também materializam os marcos regulatórios, chaves da educação brasileira em vigor atualmente, tais como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), já citados anteriormente.

Direta ou indiretamente, as nove finalidades específicas do CsF são reflexos das estratégias propostas para as metas concernentes à educação superior no PNE.

Sendo assim, concernente a Meta 12, o Programa CsF possibilita a expansão de vagas no exterior, proporcionando o acesso de educação de qualidade internacional para estudantes brasileiros, advindos de uma diversidade de instituições em todas as regiões do país. Esse Programa colabora, também, para a permanência, motivação e ampliação de perspectivas profissionais desses jovens estudantes, por meio do fomento à mobilidade de graduandos e pós-graduandos internacionalmente. Além disso, provoca maior interesse estudantil pelas áreas de ciências e matemática, contempladas no CsF como parte das áreas prioritárias para o desenvolvimento nacional e o mercado de trabalho.

O PNE também foca na titulação de professores da Educação Superior e nos processos avaliativos (Meta 13). Para o CsF, esses dois objetivos vêm associados à elevação do padrão de qualidade nas IES e com a formação de consórcio de cooperação que garantam o reconhecimento internacional descrito nos objetivos III, IV e V do CsF.

Maior estreitamento ainda pode ser percebido entre o PNE e o CsF para a pós-graduação (Meta 14), com o fomento de bolsas para a formação *stricto sensu*, a

³⁵ “En los países en desarrollo hay numerosas formas de cooperación entre las instituciones y los sectores productivos. Los encargados de definir y preparar activamente nuevos planes de estudio, vigilar la gestión institucional, organizar la colocación de estudiantes, disponer la adscripción temporal de personal de las instituciones terciarias y tomar las medidas necesarias para que el personal académico adquiriera experiencia en la industria, pueden contribuir a adecuar la educación a las necesidades del país y a la estructura cambiante del mercado laboral.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 86, no original.)

internacionalização de pesquisas, a expansão de oportunidades, intercâmbio científico e tecnológico, o incremento à formação de recursos humanos para inovação e desenvolvimento, a visibilidade da produção científica brasileira e o estímulo à realização de pesquisas aplicadas.

Um amplo plano de ação para implementação de políticas de internacionalização e de formação de recursos humanos no exterior está presente no PNPG 2011-2020 e engloba o CsF, através de: envio de estudantes para doutoramento no exterior (objetivos I e II do documento do CsF); atração de pesquisadores ao país (IV) e, finalmente, fomento à cooperação científica internacional com vista a dar mais visibilidade à produção brasileira e produção conjunta bilateral (II, IV, V e VII).

Desta maneira, teoricamente, há coerência entre as finalidades traçadas para o CsF e outras diretrizes voltadas para a educação superior do Brasil. Contudo, apesar de o governo federal disponibilizar muitos dados numéricos como resultados do Programa CsF (países, bolsas implementadas, investimentos etc.), seus objetivos para fins operacionais de acompanhamento são deveras vagos, sem indicadores quantitativos específicos. O CsF propicia, atrai, estimula, promove, contribui, amplia? Sim. Mas em que medida? Em qual prazo? As respostas ficam indefinidas.

3.3 Os debates acerca do formato

Nesse tópico serão apresentados os processos de gestão do Programa, as áreas priorizadas para o desenvolvimento científico e de formação de recursos humanos e as modalidades de bolsas, em conformidade a regulamentação oficial e os debates públicos.

De acordo com o Decreto nº 7.642, de 2011, que regulamenta o Programa CsF, os processos de sua gestão ficaram sob a responsabilidade de dois comitês: o Comitê Executivo, formado por um representante da Casa Civil, do MCTI, do MEC, do Ministério das Relações Exteriores (MRE), do CNPq e da CAPES, e o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento, composto por um representante da Casa Civil da Presidência da República, do MEC, do MRE, do MCTI, do Ministério da Fazenda, do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão, e outros representantes de entidades privadas que participem do financiamento do Programa.

O Decreto responsabiliza o MCTI, com a operacionalização pelo CNPq, em disponibilizar recursos financeiros para bolsas e fomento à pesquisa, repassando recursos a

instituições ou organismos internacionais de fomento e de intercâmbio acadêmico, além de promover e incentivar a participação dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia no Programa e firmar parcerias e acordos com instituições internacionais. Também, atribui ao MEC, através de suas secretarias de Ensino Superior (SESu) e de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da CAPES, a competência de disponibilizar recursos financeiros para bolsas e fomento à pesquisa, de promover e incentivar a participação das universidades, institutos tecnológicos e cursos de pós-graduação no Programa, promover o ensino e a aprendizagem de idiomas estrangeiros, bem como de firmar parcerias e acordos internacionais.

O Programa CsF é custeado por dotações orçamentárias da União e outras fontes de recursos, provenientes de entidades públicas e privadas. A previsão orçamentária para sua execução era de mais de R\$ 3,6 bilhões em bolsas, benefícios e custos de gestão do Programa, anunciado no ano de sua criação (BRASIL, 2011).

Por meio da Portaria Interministerial nº 01, de 09 de janeiro de 2013, foram estabelecidas de forma mais específica as 18 áreas prioritárias atendidas pelo CsF, sendo elas: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; e Formação de Tecnólogos.

A restrição de áreas participantes do CsF, conhecidas como STEM (*Science, Technology, Engineering and Math*), causou desde o seu lançamento muitas controvérsias e foram alvos de inúmeras questões judiciais de candidatos em campos afins que acabaram excluídos do Programa. Na verdade, as IES brasileiras trabalham rotineiramente de forma disciplinar, e o formato baseado em áreas temáticas, instituídas pelo CsF, trouxe muitas especulações e problemas de comunicação por parte das agências governamentais.

Ao lançar o CsF, o governo federal definiu objetivos, áreas de abrangência, modalidades de bolsas, critérios de seleção de candidatos e parceiros internacionais, além das metas numéricas a serem alcançadas. Por ser um programa implantado “de cima para baixo” pela Presidência da República, ao mesmo tempo em que tem força política e visibilidade, sofre também muitas alterações ao longo de sua implantação, provocando

embates e inúmeros entraves no entendimento entre as IES brasileiras, as agências governamentais e os demais envolvidos na proposta. Algumas discordâncias e problemas serão explicitados e analisados a seguir.

Surgiram logo as críticas de acadêmicos das ciências sociais e humanas que questionavam, inclusive, o conceito racionalista de “Ciência”, adotado pelo governo federal para o Programa “Sem Fronteiras”. No capitalismo industrial, a principal atribuição da ciência instrumental é transformar a realidade, valorizando a ciência aplicada e a produção tecnológica. Assim, a preleção do progresso técnico como o caminho natural da humanidade, do desenvolvimento científico, atrelado ao tecnológico e responsável pela melhoria na vida da população, torna-se um discurso ideológico que não se efetiva plenamente na realidade objetiva.

Esse modelo pragmático e objetivista de ciência tem influenciado as políticas públicas dos governos brasileiros desde os anos de 1950. Mais uma vez, os representantes nacionais do CsF deixaram claro que a necessidade do país é preparar quadros com formação técnica adequada para suprir demandas de crescimento e desenvolvimento tecnológico; assim, em seus discursos reforçaram a possibilidade de que esses campos estratégicos cursados no exterior trarão rápido acesso às tecnologias e pesquisas de ponta para a indústria nacional.

Antes da Portaria nº 01 de 2013, supracitada, uma série de cursos das áreas de arte e humanidades pareciam elegíveis para o Programa na área denominada “Indústria Criativa”, abarcando, possivelmente e de forma mais ampla: arquitetura, design, jogos de computadores, cinema, vídeo, fotografia, música, artes, televisão, jornalismo e outras. Prontamente, a correção foi feita para que somente as chamadas áreas "duras" da ciência e da tecnologia pudessem participar.

Na visão da CAPES, as demais ciências já estão em crescimento e consolidação do seu sistema de pós-graduação, sendo contempladas com número suficiente de bolsas de estudo por editais das agências de fomento, há alguns anos. Para corroborar com as informações dadas em diversas entrevistas por ministros e pelo pessoal administrativo do governo brasileiro, os dados do Relatório de Gestão da CAPES - 2012 (p. 118) justificam que as três grandes áreas excluídas do CsF (Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes) receberam juntas mais de 41% das bolsas de doutorado sanduíche, enquanto que todas as Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Agrárias e todas as Engenharias somaram 54%. Ainda, entre 2004 e 2011, dados apontam para um forte crescimento na oferta de cursos de pós-graduação no

Brasil, nas áreas excluídas em 68% para as Ciências Sociais Aplicadas, 59% em Humanas e 59% para Linguística, Letras e Artes, enquanto que a expansão das Ciências Biológicas foi de apenas 35% e da Saúde 37%, por exemplo.

Spears (2014) afirma que o valor atribuído pelos estudantes brasileiros aos assuntos relacionados à ciência e à tecnologia legitima os investimentos na mobilidade internacional somente para estas áreas, sem levar em conta que as ciências sociais, humanidades e artes cumprem papéis instrumentais na globalização do século XXI, visto que lançam luz sobre as grandezas dos povos e culturas interconectadas. O autor americano teme que quanto mais ações governamentais financiem essas áreas de interesse imediatas do capital, mais perigoso pode se tornar o conjunto de relações sociais hierárquicas dentro do próprio ambiente acadêmico público.

O discurso favorável a essa política já vinha sendo construído desde o governo Lula, por intermédio da Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, direcionada via Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). Essas atividades estruturantes resultaram na Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (2012-2015) do MCTI e no CsF, durante o governo Dilma. A decisão das áreas prioritárias justifica-se assim:

A maioria dos países desenvolvidos continua a colocar as questões ambientais, climáticas e de segurança energética no topo da agenda das estratégias nacionais de C,T&I; as áreas de saúde e de qualidade de vida também se mantêm como prioridades importantes [...] direcionamento do fomento para áreas e tecnologias estratégicas, com destaque para: biotecnologia, nanotecnologia, saúde, energia limpa, tecnologia da informação e comunicação, novos materiais e indústrias avançadas (BRASIL, 2011, p. 30).

Na elaboração de um consenso sobre o papel prioritário das ciências exatas e tecnológicas, os discursos e documentos oficiais naturalizam uma ideologia dominante tradicional, conforme a visão de mundo de alguns indivíduos. Assim, a construção de um senso comum, em Gramsci (1999), é um espaço de disputa de hegemonia, em que todos os grupos podem se manifestar, mas nem todos têm a mesma força para instalar seus interesses no que diz respeito às políticas governamentais e a formação da opinião pública.

Também, podemos entender as disputas entre as áreas de conhecimento, a partir do pensamento de Bourdieu (2004, p. 22-23), ao afirmar que como qualquer outra área social, o campo científico “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. De modo que, é importante perceber que mesmo na academia “o que comanda os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos

etc. é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (op.cit., p.23) sociais e a posição que ocupam na estrutura de poder.

Numa visão marxista, a condição de classe determina as escolhas e a posição dos sujeitos na sociedade capitalista. Dessa forma, devemos situar as prioridades de áreas de conhecimento no contexto das relações de poder do capitalismo contemporâneo. Nesse caminho, podemos considerar que:

A internacionalização acadêmica é um fenômeno intrínseco ao movimento dos atores sociais em luta pela conquista do reconhecimento em seu campo científico correspondente em que, mesmo que suas ações sejam espontâneas, despendidas ou aleatórias são catalisadas por políticas públicas indutoras de produção científica (AZEVEDO, 2009, p. 186 apud AZEVEDO; CATANI, 2013, p. 275).

Assim, o processo de internacionalização das IES brasileiras tem sua autonomia diminuída por se submeter à lógica do capitalismo global e à ideologia da sociedade do conhecimento com a mediação do Estado, com seus programas e imposição de campos prioritários. Especificamente, o Programa CsF demonstra orientação técnica e profissional muito forte ao valorizar estágios, estimular a participação de empresas privadas, instituir bolsas de curta duração e desconsiderar as ciências humanas e sociais (CASTRO; et.al, 2012).

Por esta razão, o documento de apresentação do CsF (BRASIL, 2012, p.5) enfatiza a importância do envolvimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Programa CsF, “levando em conta as particularidades da Educação Profissional e Tecnológica, em especial dos cursos superiores de tecnologia”. O documento exalta também os mais de 100 acordos internacionais estabelecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, principalmente com o Canadá, Portugal e França, para atender às demandas próprias deste segmento. Estes cursos são responsáveis por um total de 13,2% da oferta total de cursos superiores no país, equivalendo a um total de 1.029.767 matrículas, presencial e a distância (INEP, 2014).

É contraditório perceber que os discursos afirmativos da educação como bem público, que permearam a criação e a expansão das universidades e Institutos Federais no país, são rapidamente seguidos da ênfase no estreitamento da relação entre educação e ciência, pautadas pela lógica da produção tecnológica para o desenvolvimento econômico e para a formação de habilidades e competências, como resposta às demandas do mercado global. Assim, desaparece toda uma concepção de escola para desenvolvimento humano e reforça-se uma aparente naturalidade consensual entre os campos educacionais e econômicos.

Não devemos esquecer a influência do Banco Mundial ao enfatizar a relevância do conhecimento e de tecnologias aplicadas para a competitividade em uma sociedade globalizada. Nesse sentido, afirma:

A capacidade de uma sociedade para produzir, selecionar, adaptar, comercializar e usar o conhecimento é fundamental para a sustentabilidade do crescimento econômico e para a melhoria dos padrões de vida da população. Conhecimento tornou-se o principal fator de desenvolvimento econômico (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 7, tradução nossa).³⁶

Vantagens comparativas entre nações vêm menos e menos da abundância de recursos naturais e do trabalho e crescentemente das inovações tecnológicas e do uso competitivo do conhecimento – ou da combinação dos dois. (op.cit., p. 8, tradução nossa).³⁷

As afirmações do Banco Mundial indicam a emergência desse novo modelo econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação. Nesse sentido, considera que quanto mais avançadas se encontram as economias, mais elas se fundamentam na disponibilidade de conhecimento, de forma que sua aplicação tornou-se um pilar da riqueza e do poder das nações; mas, ao mesmo tempo, encoraja a tendência de tratá-lo meramente como mercadoria, sujeita às leis do mercado, e menos como contribuição ao progresso da ciência. A indústria aguarda que as IES cumpram o papel de formadora de força de trabalho, sob o viés do conhecimento tecnológico.³⁸

De acordo com Marilena Chauí (2003), a nova forma de capitalismo corresponde à ideologia pós-moderna, que rompeu com ideias clássicas da modernidade e deu origem à universidade operacional, ou seja:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro

³⁶ *The ability of a society to produce, select, adapt, commercialize, and use knowledge is critical for sustained economic growth and improved living standards. Knowledge has become the most important factor in economic development.*(WORLD BANK, 2002, p. 7) [original]

³⁷ *Comparative advantages among nations come less and less from abundant natural resources or cheap labor and increasingly from technical innovations and the competitive use of knowledge—or from a combination of the two.* .(WORLD BANK, 2002, p. 8) [original]

³⁸ Um conjunto de leis, decretos, e programas governamentais avançaram nessa direção na primeira década dos anos 2000: o Decreto nº. 7.423/2010 regulamentou as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos para financiar as atividades acadêmicas; a Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973/2004 tratou do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; a expansão e fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica, ampliando os Institutos Federais e o Sistema “S”; a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) sobre a lógica avaliativa do mercado, entre outros.

organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 1999, p.7).

Na universidade operacional entende-se a pesquisa como uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para atingir finalidades demarcadas, de modo que não prioriza a construção de conhecimento reflexivo e crítico, mas sim, reforça a ideia de medir resultados de acordo com a lógica do capital, ou seja, o interesse pelo lucro, utilizando-se da ciência (e nesse caso, dos bolsistas do CsF) para refletir seus próprios interesses de lucro.

O Programa CsF concede auxílios por meio de uma diversidade de bolsas. A proposta inicial do CsF era ofertar em quatro anos, 75.000 bolsas de estudos com financiamentos governamentais e 26.000 da iniciativa privada.

Em geral, os valores dessas bolsas de estudos incluem despesas com taxas das universidades estrangeiras, mensalidade para manutenção cotidiana dos alunos (alimentação, transporte, alojamento etc.), o auxílio instalação, passagens aéreas e seguro saúde. Em alguns casos, há outros benefícios, como a compra de *notebook* ou *tablet* para a graduação sanduíche (auxílio material didático) ou despesas com dependentes, para a modalidade do doutorado pleno. Há também o financiamento com verbas de custeio para os projetos de pesquisa nas modalidades de atração para o Brasil. Os valores variam de acordo com o edital, a moeda corrente do destino, a modalidade, entre outros.

As bolsas para o exterior inicialmente foram previstas em certas modalidades que posteriormente foram aglutinadas, substituídas, acrescentadas ou nunca implantadas de fato. Efetivamente, cinco modalidades para o exterior tiveram editais lançados para candidatos inseridos nas áreas prioritárias de conhecimento, podendo variar em duração do intercâmbio de 12 a 48 meses. São elas:

- a) Graduação Sanduíche - público-alvo: estudantes de graduação e de cursos de tecnólogos, matriculados em IES no país. Nessa modalidade, algumas chamadas foram específicas para alunos dos Institutos e Faculdades de Tecnologia, fruto de convênios com *colleges* americanos e canadenses;
- b) Doutorado Sanduíche - público-alvo: estudantes de doutorado matriculados em IES no país;
- c) Doutorado Pleno - público-alvo: candidatos à formação plena no exterior nas áreas de conhecimento prioritárias, em instituições de excelência no exterior;
- d) Pós-doutorado - público-alvo: os detentores de título de doutor obtido em cursos de pós-graduação no Brasil ou reconhecido por instituições participantes do Programa CsF;

e) Mestrado Profissional - modalidade criada em 2013 para profissionais com títulos de graduação, buscando experiências educacionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo e a competitividade nas áreas do CsF (BRASIL, 2011).

As bolsas no Brasil para atrair estrangeiros são possíveis em duas modalidades: i) Pesquisadores Visitantes Estrangeiros - objetiva atrair estrangeiros ou brasileiros, com expressiva atuação no exterior; ii) Atração de Jovens Talentos - busca trazer do exterior jovens cientistas, estrangeiros ou brasileiros, com destacada produção científica ou tecnológica. Os projetos aprovados desses pesquisadores estrangeiros podem gerar até três cotas adicionais de bolsas de Iniciação Científica e de Iniciação Tecnológica Industrial para estudantes brasileiros participarem da investigação.

Duas tabelas seguintes apresentarão os números previstos para cada modalidade no lançamento do Programa e os ajustes ocorridos posteriormente devido à demanda real.

Ao observar a Tabela 2 com a distribuição inicial de bolsas CAPES e CNPq para as sete modalidades de estudos no exterior e no Brasil, percebemos 62% do investimento destinado à pós-graduação e também a antecipação de um progressivo aumento anual da oferta de bolsas. Nessa mesma Tabela, vale ressaltar que a modalidade prevista para “Estágio Empresa” não aconteceu separadamente, sendo, pois, incorporada às outras ações.

Tabela 2 – Previsão de bolsas CAPES e CNPq, por modalidades do CsF, em 2011.

| Ano/ Modali- dade | Doutora- do Sandui- che | Doutora- do Pleno | Gradua- ção Sandui- che | Pos- Doutora- do | Estágio Empresa | Jovem Talentos no Brasil | Pesquisa -dor Visitante no Brasil | Total por Ano |
|-------------------------|-------------------------------|----------------------|-------------------------------|------------------------|--------------------|--------------------------------|--|------------------|
| 2011 | 2.700 | 390 | 2.500 | 1.340 | 100 | 200 | 60 | 7.290 |
| 2012 | 5.000 | 2.300 | 6.000 | 2.620 | 100 | 200 | 60 | 16.280 |
| 2013 | 7.600 | 2.900 | 8.200 | 3.200 | 200 | 220 | 110 | 22.430 |
| 2014 | 9.300 | 4.200 | 10.400 | 4.500 | 300 | 220 | 120 | 29.000 |
| Total | 24.600 | 9.790 | 27.100 | 11.560 | 700 | 860 | 390 | 75.000 |

Fonte: BRASIL, 2011, p. 16-17

A Tabela 2 ainda demonstra a destinação de um quantitativo pequeno de vagas para a atração de pesquisadores e docentes ao Brasil, refletindo as características da nossa internacionalização passiva, ou seja, com vistas a enviar mais que receber, mencionada por Lima e Maranhão (2009) anteriormente neste trabalho.

Também foram firmados acordos com o setor privado para financiamento de 26 mil bolsas de estudo, pagamento de taxas escolares nas instituições de ensino estrangeiras, oferta de recursos para cursos de idiomas e vagas para realização de estágios em centro de P&D e empresas dentro e fora do Brasil. Contudo, não há direcionamento de modalidades

financiadas, garantindo flexibilidade na distribuição e no atendimento do interesse da demanda. O somatório das bolsas com financiamento público e privado indica as 101 mil bolsas previstas no lançamento do Programa.

Com a observação da Tabela 3, perceberemos a nova distribuição de todas as 101 mil bolsas, somadas nas diversas modalidades, a partir da revisão feita pelo Comitê Executivo, realizada em 2013, em resposta às primeiras demandas de mudanças quantitativas no Programa. Notamos que a modalidade “Desenvolvimento tecnológico”, cujo objetivo seria a participação de pesquisadores, especialistas e técnicos em atividades de aperfeiçoamento, reciclagem ou treinamento no exterior, por meio da realização de estágios e cursos, não teve chamadas específicas.

Tabela 3 – Metas gerais de bolsas ofertadas, após revisão pelo Comitê Executivo

| MODALIDADE | N ° DE BOLSAS |
|--|----------------------|
| Doutorado Sanduíche no Exterior | 15.000 |
| Doutorado Pleno no Exterior | 4.500 |
| Graduação Sanduíche no Exterior | 64.000 |
| Pós-Doutorado no Exterior | 6.440 |
| Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior | 7.060 |
| Jovens Talentos no Brasil | 2.000 |
| Pesquisador Visitante no Brasil | 2.000 |
| TOTAL GERAL | 101.000 |

Fonte: Disponível em: <www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas>. Acesso em: 19 ago. 2015

Pela comparação entre as Tabelas 2 e 3, percebemos que as metas numéricas propostas, por modalidades, foram bastante alteradas ao longo da implantação do projeto, em razão da grande procura na modalidade de graduação sanduíche e da escassez de concorrência nas modalidades ligadas à pós-graduação. Sessenta e três por cento das bolsas foram destinadas à graduação. Essa inversão transformou grande parte das expectativas, geradas pelo Programa, provocando efeitos e críticas.

Isso porque, primeiramente, a produção de conhecimento tecnológico, no Brasil, está em grande medida vinculada às pesquisas feitas na pós-graduação (MOROSINI, 2011). Este nível de formação possibilita uma forma de cooperação mais elaborada.

A Cooperação Internacional Inicial, via de regra, começa com a capacitação no exterior de professores e alunos de doutorado, que, no decorrer de sua vida acadêmica, estabelecem laços não só do ponto de vista de consumo de bibliografia, mas de relações acadêmicas com seus pares e respectivos departamentos universitários e/ou centros de pesquisa onde estagiaram. Esse movimento possibilita a Cooperação Internacional Avançada, caracterizada pela produção de conhecimento, através de projetos de pesquisa conjuntos (MOROSINI, 2011, p.98).

A partir daí, questionamos se os jovens estudantes de graduação teriam os conhecimentos profissionais e acadêmicos necessários para fazer valer a experiência no exterior para além do engrandecimento pessoal ou cultural. Nessa concepção de Cooperação Internacional Inicial, de Morosini, baseada na formação de recursos humanos, a pós-graduação tem mais chances de estabelecer vínculos institucionais para produção de conhecimentos mais avançados com o intuito de continuidade dos trabalhos, de forma conjunta, no país e no exterior. A integração de grupos de pesquisa também é círculo relevante para que os contatos iniciais encontrem pontos em comum para ações conjuntas posteriormente.

Em segundo lugar, a dificuldade também se encontra na diferença de natureza e concepção entre os programas de graduação no Brasil - orientados para a formação profissional - e os programas no exterior, tais como: os programas de formação geral, *undergraduate*, nos países europeus, que adotam o padrão curricular de Bolonha ou dos *colleges*, nos Estados Unidos, de formação mais técnica para o mercado de trabalho. O aproveitamento dos créditos, cursados nesses países após o intercâmbio sanduíche, torna-se uma tarefa complexa para as IES brasileiras.

Por fim, percebemos que o próprio gerenciamento logístico interno da CAPES e do CNPq parece ter sido afetado pela mudança de modalidades de bolsas. De forma geral, os pós-graduandos têm mais autonomia no contato com universidades e orientadores; assim, as agências funcionam como facilitadores. A história da CAPES e do CNPq mostra experiência em trabalhar com bolsas individualizadas para professores e cientistas. Lidar com chamadas públicas em grande escala para a graduação necessita de mais envolvimento direto destas agências, pois há necessidade de um alinhamento com os coordenadores institucionais das IES brasileiras, responsáveis por fazer a seleção e homologação interna dos candidatos. A CAPES e o CNPq tiveram que lidar com inúmeros jovens, com idades e maturidades variadas, e suas demandas por visto, alojamentos ou despreparo emocional para viver em outro país.

No âmbito do CsF, a CAPES passou a oferecer bolsas para Mestrado Profissional nos Estados Unidos. São mil bolsas de estudo de 24 meses, possibilitando outro enfoque mais profissionalizante e, assim, mais atraente para a pós-graduação no exterior, seguindo a linha de incentivos similar que já tem ocorrido no Brasil para os mestrados profissionais, desde 2009. Há tempos, observamos que a Capes vem progressivamente reduzindo a oferta de bolsas para mestrado no exterior, pois a política estabelecida pela agência tem sido a de

incentivar o doutorado fora do país, uma vez que o Brasil já possuiria cursos de excelência em mestrado que atendam à demanda de pesquisa nesta modalidade.

Devemos considerar que, mesmo com o reconhecido *know-how* em projetos de cooperação internacional, a CAPES e o CNPq precisaram se reformular internamente e desburocratizar vários departamentos para lidar com tantas nuances políticas, acadêmicas, financeiras e diplomáticas que lhes foram exigidas ao mesmo tempo pelo Programa CsF, sem prejudicar suas outras atuações já existentes (CAPES, 2013)

Notamos também na Tabela 3, anteriormente evidenciada, que a maior parte das bolsas previstas para o Programa CsF são consideradas para “sanduíche” (89% delas), ou seja, para que graduandos e doutorandos brasileiros realizem parte de suas disciplinas e pesquisas em IES estrangeiras. Tal fato indica certa influência do documento do Banco Mundial, “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, que concebe a prioridade ao doutorado sanduíche em detrimento do doutorado pleno.

Os programas de estudos superiores “sanduíches”, aqueles que a universidade nacional elabora um programa de investigação em cooperação com uma instituição estrangeira, têm muito mais probabilidade de contribuir para consolidar os programas de ensino e investigação das universidades nacionais, do que aqueles de doutorados tradicionais no exterior (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 77, tradução nossa).³⁹

Essa modalidade é entendida pelo BM como uma forma de garantir o processo de aprendizagem e investigação pela troca de conhecimentos no exterior e, ao mesmo tempo, assegurar também o retorno dessas pessoas, devido ao vínculo no Brasil, reduzindo o risco de fuga de cérebros e as problemáticas de reconhecimento e revalidação dos diplomas plenamente cursados no exterior.

A dificuldade de organização de um plano de estudos para aproveitamento de créditos no retorno destes estudantes às IES nacionais ainda é num entrave forte para a internacionalização brasileira e para o CsF na modalidade “plena”. O “sanduíche” tem curta duração (no máximo dois anos) e oferece muitas vantagens na busca de resultados rápidos, considerando que esse período já se torna suficiente para aquisição fluente de outro idioma em todas as suas habilidades comunicativas (falar, ouvir, escrever e ler) e, ainda, conhecer vivências culturais e acadêmicas suficientes para apreensão do modo operante de cada lugar.

³⁹ No original, “*los programas de estudios superiores en “sandwich”, en los que la universidad nacional elabora un programa de investigación pertinente en cooperación con una institución extranjera, tienen muchas más probabilidades de contribuir a consolidar los programas de enseñanza e investigación de las universidades nacionales que los de doctorado tradicionales en el exterior.* (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 77).

Enfim, na Tabela 3, já com a oferta de bolsas completa para os 101 mil bolsistas, percebe-se o total apenas de duas mil bolsas para cada modalidade de atração para o país, o que corresponde a 4% do total. Mesmo fazendo parte das metas do PNPG e dos incentivos do governo, na divulgação do Brasil no exterior, essas modalidades não conseguiram sequer alcançar essa meta projetada, como veremos adiante nos números atuais do Programa.

3.4 Os processos e critérios de seleção

De maneira ampla, o formato do CsF e os respectivos editais apresentam um processo seletivo em quatro instâncias: a) nas IES brasileiras que optaram por aderir ao Programa; b) nas agências de fomento CAPES e CNPq; c) nos parceiros intermediários no exterior, que podem ser organizações especializadas em educação internacional (como LASPAU-*Academic and Professional Programs for the Americas*, nos Estados Unidos) ou, também, consórcios institucionais (por exemplo, CALDO, formado por nove universidades do Canadá); e finalmente d) nas IES estrangeiras.

As agências brasileiras acordam com os parceiros quais pré-requisitos os candidatos devem demonstrar, de acordo com a modalidade de bolsa. No Brasil, as IES, a CAPES e o CNPq fazem a primeira filtragem do cumprimento desses critérios mínimos e, no exterior, os parceiros intermediadores encaminham às suas universidades, conveniadas no Programa, considerando o curso do candidato e a oferta disponível de vagas por instituição. O cumprimento das exigências dos editais, contudo, não garante a colocação em uma IES estrangeira, pois, ao analisar o perfil do candidato, esta poderá aceitá-lo ou não.

De acordo com o documento de apresentação do CsF (BRASIL, 2011), as instituições de ensino no exterior, credenciadas no Programa CsF, são escolhidas em acordo com os principais rankings educacionais internacionais, tais como o *Times Higher Education World University Rankings* e *QS World University Rankings*. O padrão de qualidade internacional exigido nestes rankings é verificado com base no número e qualificação docente, publicações, prêmios, patentes etc. A *University of California (System)*, que recebeu o maior número de estudantes brasileiros pelo Programa, possui cinco de seus 10 campi ranqueados entre as 50 melhores do mundo, segundo o *Times Higher Education 2015*.

Para as duas modalidades de atração para o Brasil, a Jovem Talentos e a Pesquisador Visitante, o candidato doutor deve submeter, para avaliação da CAPES, um projeto de

pesquisa dentro das áreas do CsF, com duração de dois a três anos. Uma vez aprovadas, essas pesquisas acontecem em IES ou centros de pesquisa brasileiros, públicos ou privados.

Para a pós-graduação em geral, os candidatos precisam fazer contato prévio com as universidades estrangeiras, que estejam em sua área de interesse, e conseguir uma carta de aceite oficial, indicando o orientador doutor responsável pelo acompanhamento do estudante brasileiro para, assim, pleitear o financiamento dos estudos pelo CsF. Nessa modalidade e pelas próprias características da pós-graduação, a autonomia da instituição no exterior é ampla para fazer suas próprias demandas quanto ao nível de proficiência em língua estrangeira, análise do currículo do candidato e o que mais julgar necessário para avaliá-lo.

Algumas chamadas específicas para doutoramento e pós-doutoramento foram lançadas a partir de 2012, prevendo variações nesse padrão seletivo. Empresas e instituições ligadas à área de saúde, como o laboratório AstraZeneca e o *National Institute of Health*, dos Estados Unidos, oferecem opções de parceria com as universidades em diversos países. Há, ainda, para aquele candidato que não tenha conseguido previamente um orientador, por meio de sua própria rede de contatos, a possibilidade de se inscrever, submetendo um projeto de pesquisa para os parceiros e consórcios intermediários que se encarregaram de fazer a conexão entre as partes. Esta última opção surge após dificuldades enfrentadas pelos brasileiros em acessar diretamente pessoas que tenham linhas de investigação em comum no exterior, e tem sido eficaz no *match-making* desses interesses, através do uso de redes de pesquisa cadastradas em bancos de dados.

Para a graduação sanduíche, o processo de seleção primeiramente é feito pelas IES brasileiras e devem seguir as exigências das Chamadas Públicas do CsF, sendo essas, de modo geral:

- a) O candidato precisa estar cursando uma das áreas estratégicas do CsF;
- b) Ter concluído entre 20% e 90% da carga curricular prevista para o curso. Critério alargado na maioria dos editais para possibilitar maior participação no Programa;
- c) Ter obtido nota mínima de 600 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), após o ano de 2009. A CAPES justificou em nota⁴⁰ que a adoção do ENEM como indicador de mérito acadêmico atribuído aos candidatos do CsF deve-se por sua consolidação como o principal parâmetro governamental de avaliação do desempenho

⁴⁰ CAPES. **Nota de Esclarecimento**. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7054-o-enem-como-criterio-de-selecao-para-o-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em 09 jan. 2016.

dos estudantes brasileiros egressos do ensino médio. Primeiramente, foi utilizado como critério de desempate e, depois, tornou-se critério eliminatório;

d) Apresentar resultados de exames de proficiência em língua estrangeira exigido pelo país de destino;

e) Ter excelência acadêmica reconhecida pela IES no país. Cada instituição lança editais internos utilizando-se, como indicadores de excelência, a média das notas no curso, o currículo vitae e suas participações em pesquisa, tecnologia ou docência, entre outros.

Depois de homologados por um coordenador, designado pela IES brasileira, o graduando terá sua candidatura encaminhada para o CsF, posteriormente para o parceiro internacional e, finalmente, para a IES de destino. Os processos são longos e, mesmo após o resultado final ser divulgado, muitos meses de preparação ainda serão necessários para encaminhar os trâmites de pagamento das bolsas, retirada de vistos internacionais de estudo, alojamento dos estudantes no exterior e uma série de providências no Brasil e no outro país.

Cada uma dessas exigências, para as chamadas da graduação sanduíche, foi criticada, em escala maior ou menor, por alunos, docentes, gestores e pela mídia brasileira. Muitos desses desconfortos foram causados, principalmente, pelas mudanças ocorridas, sem avisos prévios, e pelos diversos entraves na comunicação entre os agentes de implantação do Programa.

Além da polêmica em torno das áreas prioritárias, escolhidas para participação no Programa, já citada nessa seção, outra problemática relevante surge em razão das altas notas exigidas nos exames de proficiência de línguas estrangeiras, incongruentes com a realidade estudantil brasileira.

As políticas de internacionalização da educação superior no Brasil esbarram constantemente em um problema que reflete a concepção histórica de nossa educação elitista, a barreira da (outra) língua.⁴¹ Notoriamente, o ensino de línguas estrangeiras sempre foi negligenciado pelas políticas públicas nacionais e, portanto, disponível com boa qualidade somente a uma pequena parcela da população em cursos privados de idiomas. Foram esses alunos, advindos de uma situação educacional privilegiada, que estavam linguisticamente preparados para as exigências do Programa Ciência sem Fronteiras, em 2011. Como

⁴¹ Segundo Índice de Proficiência em Inglês (*English Proficiency Index*, EPI, na sigla em inglês) da *Education First*, empresa especializada em educação internacional, o Brasil alcançou a 41º lugar no nível de proficiência em língua inglesa em um ranking de 70 países investigados em 2015. Os cinco níveis aferidos variam entre “proficiência muito alta” a “muito baixa”. Segundo o relatório, entre 2010 e 2015, mesmo com a Copa do Mundo e o Programa CsF, o Brasil viu sua pontuação evoluir de “muito baixa” para a “proficiência baixa”. Na América Latina, apenas a Argentina está na 15ª posição com o nível “alto” de proficiência. Outros cinco países latinos também têm pontuação acima da média brasileira. Comparado aos países do BRIC, o Brasil está na pior colocação. (EDUCATION FIRST, 2015).

resultado, esse seleto grupo preencheu somente 3.297 das 13.000 vagas ofertadas nos primeiros editais públicos para graduação sanduíche, estando muito distante da meta projetada, de acordo com o *site* do Programa.

Para tentar compensar a exclusão deixada por essa lacuna educacional histórica, de forma emergencial, uma grande mudança de estratégia foi necessária dentro e fora do país. Em 2013, foi retirada a parceria com Portugal que atraía uma enorme quantidade de graduandos, pela facilidade do idioma, e lança-se a possibilidade de cursos *in locu* de inglês, francês, alemão, italiano e mandarim, como parte paralela ou prévia do próprio CsF. Baixando o nível de exigência dos testes de proficiência, o aluno de graduação, que apresentasse as demais qualificações, para concorrer ao intercâmbio, poderia aprender o idioma já morando no exterior.

Para termos ideia do grande investimento necessário para essa mudança, podemos citar o caso da China cujos bolsistas passam a ter um ano inteiro somente de estudos de mandarim em instituições chinesas antes do início das disciplinas específicas de graduação. O intercâmbio todo (curso de língua + graduação + estágio) passou para dois anos. Para a França, Canadá ou os Estados Unidos, a viagem passou, em média, para um ano e meio.

Em 2012, nessa perspectiva de ações complementares ao CsF, voltadas para línguas, foi lançado o Programa Inglês sem Fronteiras, que posteriormente foi ampliado para Idiomas sem Fronteiras (IsF), pela Portaria n.º. 973/2014 e pela Portaria n.º 30/2016⁴². Lançado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, com o objetivo de “propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES públicas e privadas e Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país” (MEC, 2016). Atualmente o IsF-Francês e o IsF-Inglês ofertam cursos online e presenciais, além da aplicação de testes de proficiência. No caso específico do estado do Maranhão, existem três Centros Aplicadores do teste de proficiência em língua inglesa cadastrados, IFMA, UEMA e UFMA. Sendo que esta última também possui um Núcleo de Línguas, atuando para as aulas presenciais.

Além do IsF, diversas linhas de frente foram organizadas ou intensificadas em um curto período de tempo pela CAPES para dar suporte ao CsF, tais como: o Programa Professores Assistentes de Língua Inglesa da Comissão Fulbright, trazendo norte-americanos para IES

⁴² Somente a partir dessa Portaria será possível aos Institutos Federais ter Núcleos de Línguas com o aporte do IsF, tal como já possuem as universidades federais, desde 2014.

brasileiras, e os Programa de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira e o Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI), especificamente para aperfeiçoamento profissional de docentes de língua inglesa do sistema público básico nacional.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, além de participar das ações fomentadas pela CAPES, também promoveu suas iniciativas próprias para o acesso aos idiomas estrangeiros. O E-tec Idiomas sem Fronteiras⁴³ foi lançado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, em 2014, para implantar cursos de espanhol, inglês e português para estrangeiros, na modalidade híbrida, intercalando aulas a distância e presenciais, a fim de capacitar estudantes e servidores para o CsF e demais ações de internacionalização da Rede Profissional. O IFMA participa do E-tec Idiomas com 720 vagas.

O CONIF também organizou cursos de formação continuada para os docentes de língua inglesa dos Institutos Federais (IFs) em parceria com o Conselho Britânico, visando preparar os alunos para a proficiência em língua estrangeira, exigida pelo Programa CsF. E a SETEC tem promovido uma sequência de editais para fins de estudos de curta duração em metodologias educacionais, através de acordos com a Finlândia e os EUA.

A contradição dessas medidas está no fato de que, apesar de reconhecer a falha no sistema de ensino de línguas no país, ressaltadas pelas demandas do CsF, as bases das políticas linguísticas brasileiras continuaram as mesmas. Os investimentos na formação de professores de línguas estrangeiras são ainda pequenos e há pouca valorização da aprendizagem de idiomas nas escolas da rede básica de ensino, o que conseqüentemente refletirá em restrições futuras para programas de internacionalização para o nível superior.

Novamente, temos a impressão que tais propostas, apresentadas para a questão das línguas são caras, complexas e fragmentadas e, assim, não têm garantida sua continuidade posterior ao CsF. O Programa CsF explicitou o descompasso entre a problemática, de longa data, da baixa proficiência em outros idiomas e as pretensões de internacionalizar a educação superior no Brasil, sugeridas pelo capital e seus representantes. Embora não seja o foco desta investigação discutir mais detalhadamente a política de ensino de línguas no Brasil, faz-se necessário chamar a atenção de que, mais do que ampliar o número de falantes de línguas

⁴³ CONIF. Lançado o programa E-Tec sem Fronteiras. 15 mai. 2014. **Portal do CONIF**. Brasília, 15 maio, 2014. Disponível em: <<http://portal.CONIF.org.br/ultimas-noticias/639-lancado-programa-e-tec-sem-fronteiras.html>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

estrangeiras, tanto o IsF quanto o E-tec Idiomas têm o potencial concreto de promover a institucionalização de centros de Línguas públicos para auxiliar na democratização do acesso e na qualidade do ensino de idiomas. O momento parece propício.

3.5 Avaliação da primeira fase do CsF: algumas evidências e reflexões

Durante a campanha para sua reeleição, em 2014, a presidenta Dilma Rousseff anunciou uma segunda fase do Programa Ciência sem Fronteiras (2015-2018), com previsão de novos editais públicos, com mais 100 mil bolsas para estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores brasileiros no exterior⁴⁴. Pouco mais de um ano depois, o Programa foi suspenso por tempo indeterminado, diante de um novo cenário econômico e político pós-eleições presidenciais.⁴⁵

Sendo assim, a pesquisa referente a esta dissertação encontra-se em um momento importante para a análise dos dados e acontecimentos da primeira fase, já em processo de conclusão, para reflexões sobre impactos e aperfeiçoamentos do Programa para seu possível prolongamento futuro ou para que as IES brasileiras busquem a sustentabilidade de suas ações, voltadas para a internacionalização, independentemente do CsF.

Desde 2011, as notícias sobre o Programa, veiculadas nos canais de comunicação e nos discursos governamentais, foram bastante fragmentadas e, por vezes, inconsistentes. Assim, a seção Painel de Controle, no *site* oficial do CsF⁴⁶, tornou-se uma relevante ferramenta, periodicamente atualizada pelas agências de fomento, para o acompanhamento de: Onde? Quem? E quanto?

Na verdade, compilar números sobre a internacionalização da educação superior brasileira é uma tarefa complexa. As bolsas ofertadas pelas agências federais brasileiras, usualmente servem como parâmetro. Porém, há também investimentos das Fundações de Amparo à Pesquisa estaduais, das próprias IES nacionais, das instituições ou governos de outros países, além de investimentos daqueles que viajam com custos próprios, que não são contabilizados. Ainda se fossem somados, estes números não seriam precisos. A CAPES e o

⁴⁴ Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/dilma-anuncia-mais-100-mil-bolsas-na-segunda-etapa-do-ciencia-sem-fronteiras/>>. Acesso em 26 jul. 2014.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2015/09/23/governo-suspende-ciencia-sem-fronteiras_n_8182128.html>. Acesso em: 28 set. 2015.

⁴⁶ BRASIL. Programa Ciência sem Fronteiras. **Painel de Controle**. Disponível em <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CNPQ revelam dados anuais. Para o CsF, as bolsas implementadas são contadas por aluno, independentemente da duração do intercâmbio.

Entre os quantitativos disponíveis até janeiro de 2016, pelo Painel de Controle do *site*, o Programa CsF tem 92.880 bolsas implementadas, sendo 79% deste total na modalidade de graduação. Além desses dados, a Tabela 4, abaixo, demonstra o número de bolsas previstas em 2013, já anteriormente mostradas na Tabela 3, comparadas ao número de bolsas realmente concedidas até 2016.

Tabela 4 – Bolsas previstas e implementadas, por modalidade

| Modalidade | Nº de bolsas previstas | Nº de bolsas implementadas |
|--|------------------------|----------------------------|
| Doutorado Sanduíche no Exterior | 15.000 | 9.680 |
| Doutorado Pleno no Exterior | 4.500 | 3.351 |
| Graduação Sanduíche no Exterior | 64.000 | 73.345 |
| Pós-Doutorado no Exterior | 6.440 | 4.649 |
| Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior | 7.060 | --- |
| Mestrado Profissional | ----- | 558 |
| Jovens Talentos no Brasil | 2.000 | 504 |
| Pesquisador Visitante no Brasil | 2.000 | 775 |
| TOTAL GERAL | 101.000 | 92.880 |

Fonte: Elaboração da autora com dados do *site* do CsF, acesso em 10 jun. 2016.

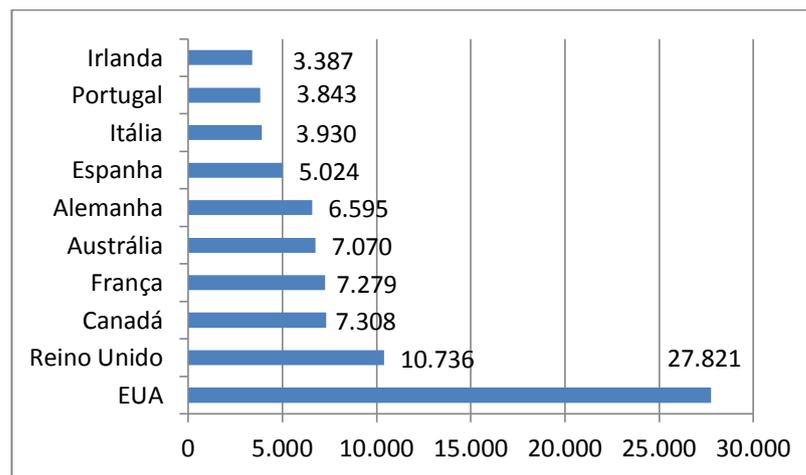
As modalidades tipo “sanduíche” (doutorado e graduação) corresponderam a 89% das bolsas conferidas. Como mencionamos anteriormente, esta tem sido uma estratégia das agências de fomento para evitar o “*brain drain*”, pois garante o retorno dos bolsistas e do conhecimento adquirido, uma vez que o intercambista ainda terá que terminar seu curso. Para os estudantes, também é uma garantia de que não terão problemas de revalidação de diplomas.

Percebe-se, também, que as modalidades, referentes à pós-graduação, não alcançaram a meta projetada, enquanto que a graduação superou as expectativas iniciais e as reprogramadas pelo Comitê Executivo, em 2013.

Mais longe ainda da marca pretendida está o número de bolsistas que vieram desenvolver pesquisas no Brasil. Segundo o Relatório da Capes (2012), apenas 1.235 bolsistas vieram preencher as 4.000 vagas. proporcionadas nas modalidades Atração de Jovens Cientistas e Pesquisador Visitante. Na maioria, os bolsistas são homens, desenvolvendo trabalhos nas áreas de “Ciências Exatas e da Terra” e “Biologia, Ciências Biomédicas e Saúde”.

Os EUA receberam 27,8 mil bolsistas, o equivalente a 30% do total, seguidos do Reino Unido e do Canadá, conforme o Gráfico 2, a seguir. A grande maioria desses números refere-se aos alunos da graduação. No caso dos EUA, 80% dos bolsistas estão neste nível e fazem adicionalmente o curso de língua inglesa. A única área de conhecimento em que os EUA não lideraram foi “Formação de tecnólogos”, acreditamos que, possivelmente, em razão de editais específicos em parceria entre os *colleges* canadenses e as instituições de formação tecnológica no Brasil, como o IFMA.

Gráfico 2 – Principais destinos dos bolsistas CsF



Fonte: Elaboração da autora com dados do *site* do CsF. Acesso em 10 jun. 2016.

Entre as IES estrangeiras, a Universidade de Toronto, no Canadá, recebeu o maior número de estudantes brasileiros (1.218). A Universidade de Califórnia, nos Estados Unidos, recebeu 1.196 brasileiros pelo CsF, e a Universidade de Coimbra que é o terceiro maior destino, com 954 bolsistas. No Brasil, a Universidade de São Paulo (USP) é a instituição que mais enviou e também a que mais recebeu bolsistas pelo CsF.

Lima e Contel (2011) afirmam que a hierarquização e a concentração entre territórios, que recebem e enviam estudantes estrangeiros no mundo, é bastante desequilibrada. Os resultados insatisfatórios do CsF, para trazer estrangeiros ao Brasil pode refletir, além de uma falta de articulação científica e acadêmica, questões sociais e econômicas ainda fortemente desfavoráveis ao país. Nesse sentido, afirmam que:

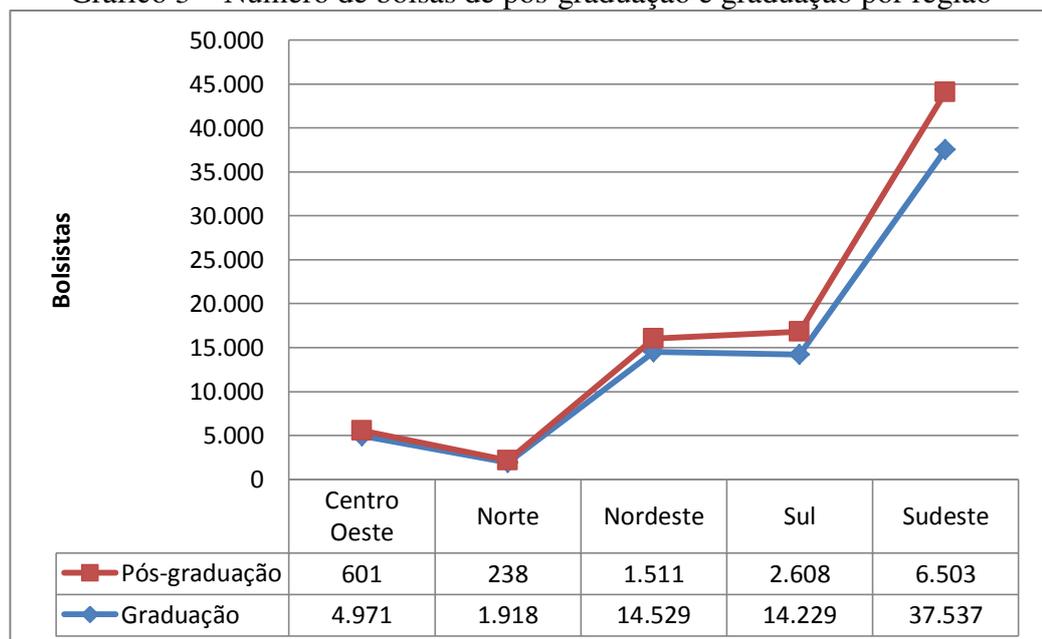
A concentração dos melhores “ativos” no campo do conhecimento soma-se às demais concentrações já citadas, como as sedes de empresas multinacionais e registro de patentes. Por mais que alguns países – principalmente da periferia do sistema-mundo- tenham conseguido incorporar melhorias às necessidades básicas ligadas à habitação, à alimentação, ao vestuário, não há ainda difusão verdadeiramente universal de variáveis-chave da sociedade do conhecimento, tais como educação universal de qualidade em todos os níveis de ensino, implementação

de centros de pesquisa e desenvolvimentos modernos ou democratização dos veículos de produção de informação (LIMA; CONTEL, 2011, p. 142).

A tendência encontrada, na centralização geográfica do CsF pelos países do Norte, é a bastante similar aos dados estatísticos mundiais fornecidos pelo *Open Door Report 2012* do IIE, tendo os EUA como a grande escolha mundial, seguidos do Reino Unido, China, França e Alemanha. O somatório do segundo, terceiro e quarto países equivale aos Estados Unidos sozinho, tal é sua hegemonia no campo universitário. Há de se mencionar também que a capacidade de vagas dos sistemas de ensino europeus é menor, quando comparada com a de um país continental como os EUA. O Brasil ainda não segue uma disposição global em direção à Ásia apontada por este Relatório norte-americano.

O Gráfico 3, abaixo, mostra que, tanto para a graduação quanto para a pós-graduação, o número de participantes da região Sudeste é bastante superior ao Nordeste e demais regiões. O estado de São Paulo e Minas Gerais tiveram maior participação no Programa e os estados do Amapá e Acre menor. O Maranhão é o 16º estado dos 27 participantes, correspondendo a 959 bolsas ativas atualmente, conforme dados do Painel de Controle.

Gráfico 3 – Número de bolsas de pós-graduação e graduação por região



Fonte: Elaboração da autora com dados do *site* do CsF. Acesso em: 10 jun. 2016.

A trajetória de concentração do intercâmbio internacional, nas mesmas regiões do país (Sudeste, seguida de longe pelo Sul e pelo Nordeste), vem se confirmando através dos tempos. Esse fato não se dá somente porque no Norte do país há menos estudantes no ensino

superior que no Sudeste. É mais provável atrelar esse baixo interesse pelo Programa às diferentes realidades socioeconômicas, há muito tempo, vividas pelas regiões brasileiras.

A ciência e a pesquisa estão intimamente ligadas aos grandes centros industriais e à oferta de empregos. São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais concentram, juntas, 45% dos programas de pós-graduação do país. Contudo, entre 2009 e 2011, houve um aumento de cerca de 20% no número de programas de pós-graduação no Norte, Nordeste e Centro-Oeste (CAPES, 2013, p. 48). O Maranhão encontra-se próximo aos estados do Norte na pior classificação quantitativa, de 01 a 26 programas de pós-graduação, o que se reflete na participação ínfima nestas modalidades do CsF.

Outro fator regional registrado nesta análise é a habilidade linguística. Segundo o relatório do *English Proficiency Index 2015*, considerando que os índices do Brasil apontam para um nível de “proficiência baixa” em língua inglesa, os estados do Norte possuem os piores desempenhos do país, com exceção do Amapá. O Maranhão melhorou sua colocação nacional de 3º pior, em 2014, para 5ª pior, em 2015, superior apenas a Mato Grosso do Sul, Roraima, Bahia e Pará. O Distrito Federal e São Paulo merecem destaque com as melhores posições com “proficiência moderada”.

Os Institutos Federais de Educação correspondem a apenas pouco mais de 2% dos participantes no Programa CsF. Contudo, a geopolítica do CsF sofre uma grande alteração quando tratamos especificamente deste contexto. O Nordeste é responsável por 47% dos bolsistas dos IFs, seguido do Sudeste e do Sul. E, com todas as dificuldades enfrentadas no Estado, o IFMA foi um dos IFs que mais enviou bolsistas ao Programa em todo o país, como veremos em mais detalhes na próxima seção.

Os gastos governamentais do Programa CsF como um todo - administrativos, bolsas, contratos, equipe de consultores e terceirizados, entre outros - foram concisamente divulgados pelo Relatório da Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática, do Senado Federal, presidida pelo senador Cristovam Buarque. Ele anunciou em audiência pública a avaliação das políticas públicas, voltadas à formação de recursos humanos para ciência, tecnologia e inovação, com especial enfoque ao Programa CsF. O Relatório indica que os custos já haviam chegado, entre 2012 e 2015, a cerca de R\$ 10,5 bilhões no total ou R\$ 103 mil por bolsista, mais que o triplo do previsto (SENADO, 2015).⁴⁷

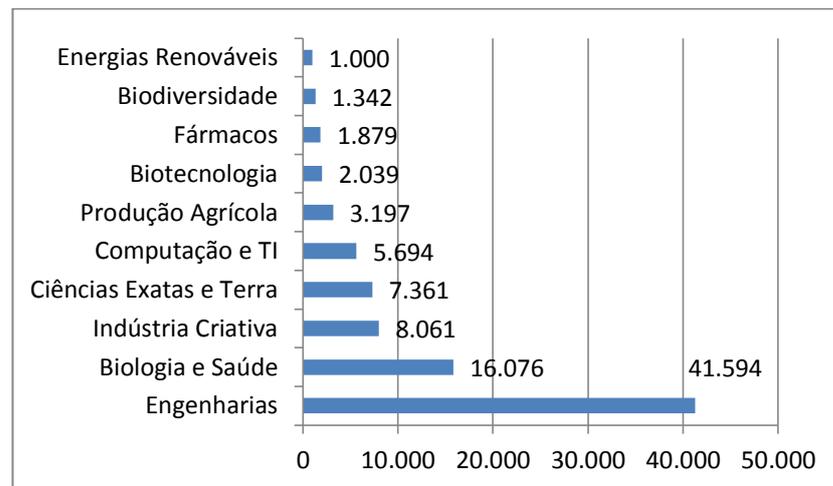
As reservas orçamentárias para o CsF foram feitas, em grande medida, diretamente para o MEC (66%) e o MTCI (34%), contudo, foi retirada parte do recurso do Fundo Nacional de

⁴⁷ Este Relatório deu origem ao Projeto de Lei do Senado n.º 798, de 2015, ainda tramitando no Senado para instituir o Programa CsF como política contínua de Estado.

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), principal recurso federal que alimenta editais e programas de pesquisa do CNPq. Essa medida alavancou críticas das entidades científicas considerando que o dinheiro federal disponível para investimentos em pesquisa seria significativamente reduzido, aumentando as restrições da comunidade científica sobre o volume de investimento para o Programa e a falta de planejamento de custos.

Por outro lado, um ponto importante, que parece ter correspondido às expectativas governamentais iniciais, foi o grande número de bolsas de estudo para as áreas de “Engenharias” (45%), seguida também das “Biologias, Ciências Biomédicas e da Saúde” (17%), como indicado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Relação áreas prioritárias com o número de bolsas concedidas



Fonte: Elaboração da autora com dados do *site* do CsF. Acesso em: 10 jun. 2016.

As áreas de menor interesse foram “Formação de tecnólogos” e “Tecnologia mineral” que, somadas, não atingem 1% das bolsas concedidas. É possível que os estudantes de cursos compatíveis com estas especificidades tecnológicas menos escolhidas, provavelmente, participaram em outras áreas prioritárias mais gerais. Como exemplo da experiência do IFMA, estudantes de Tecnologia em Construção de Edifícios, do campus Santa Inês, preferiram se candidatar na opção “Engenharias e demais áreas” ao invés de “Formação de tecnólogos”, ampliando suas possibilidades de ofertas de instituições no exterior.

O Painel de Controle também revela um indicador interessante a ser considerado: gênero. O Censo da Educação Superior 2014 mostra que as mulheres correspondem a 55,7% das matrículas em cursos presenciais de IES brasileiras, principalmente nas áreas da saúde, humanas e sociais. Nos IFs a matrícula do público feminino cai um pouco, correspondendo a 44,6%. A presença das mulheres no CsF está em quase paridade com a dos homens. Cinquenta e seis por cento dos intercambistas são do sexo masculino e 44% feminino. A

maioria delas está cursando a graduação (77%), advindas principalmente da USP, UFMG e da UFRJ, em direção aos Estados Unidos, Reino Unido e França.

Verificando o Quadro 1, a seguir, quanto à relação entre as áreas preferenciais do gênero feminino, indicadas pelo Censo Superior ainda de 2013 e as áreas prioritárias do CsF, podemos perceber que apenas os cursos de Enfermagem, Psicologia e Fisioterapia (área CsF: Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde) e Arquitetura e Urbanismo (área CsF: Indústria Criativa) são contempladas. Sem dúvida, as mulheres estão cada vez mais presentes nas graduações de engenharias e computação; entretanto, estes cursos continuam sendo, majoritariamente, masculinos. Sete dos dez maiores cursos de graduação de opção masculina fazem parte, amplamente, do rol estratégico do Programa CsF.

Quadro 1 – Dez Maiores Cursos de Graduação em número de matrículas, por gênero.

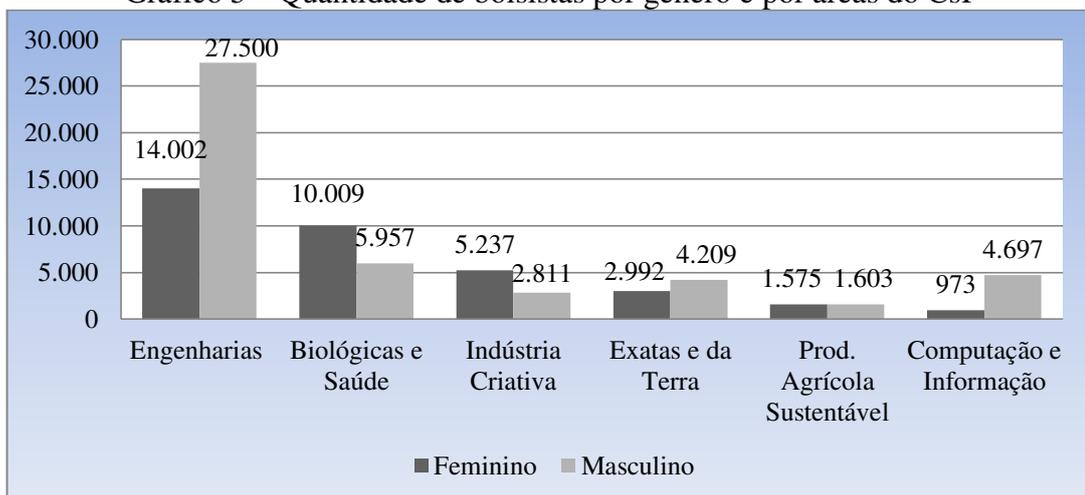
| CURSOS / FEMININO | CURSOS/MASCULINO |
|--------------------------|--|
| Pedagogia | Direito |
| Administração | Administração |
| Direito | Engenharia Civil |
| Enfermagem | Ciências Contábeis |
| Ciências Contábeis | Ciências da Computação |
| Serviço Social | Engenharia de Produção |
| Psicologia | Engenharia Mecânica |
| Gestão de Pessoas/RH | Engenharia Elétrica |
| Fisioterapia | Formação de professor de Educação Física |
| Arquitetura e Urbanismo | Análise e Desenvolvimento de Sistemas |

Fonte: MEC/INEP, Censo da Educação Superior 2013

Nota: Cursos em cinza são elegíveis para o CsF

Esta proporção se reflete na totalidade do Programa. Os engenheiros participam bem mais do Programa do que as mulheres engenheiras; já, na área de saúde e das ciências biológicas as mulheres são maioria, conforme demonstrado abaixo no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Quantidade de bolsistas por gênero e por áreas do CsF



Fonte: Elaboração da autora com dados do *site* do CsF. Acesso em: 10 jun. 2016.

O espaço acadêmico, predominantemente feminino nas áreas “Biologia, Ciências Biológicas e da Saúde” e “Indústria Criativa”, está em conformidade com a indicação do Censo 2013, sendo 63% e 65% femininos, respectivamente. Além destes, as áreas de “Fármacos”, “Biotecnologia”, “Biodiversidade”, “Ciências do Mar”, “Novas Tecnologias Construtivas” e “Tecnologia de Prevenção de Desastres” têm maioria feminina. Nas “Ciências Exatas e da Terra”, as mulheres são 41%; na “Computação”, correspondem a 17%; e, na “Tecnologia Aeroespacial”, apenas 14%. Uma nova tendência surge na “Produção Agrícola Sustentável”, em que os números entre homens e mulheres são praticamente iguais.

Não são apresentados pela seção Painel de Controle do *site* do CsF subsídios nacionais sobre etnia ou origem socioeconômica dos bolsistas. Considerando ser uma lacuna importante a ser preenchida, fizemos este levantamento de perfil em nível local, como veremos na próxima seção da pesquisa institucional.

Tomando-se por base as dificuldades enfrentadas na concretização do Programa e as metas já alcançadas, poder-se-ia considerar o balanço geral, pensado por diferentes entidades representativas da ciência e da educação brasileira, dessa primeira etapa do Programa.

Uma avaliação preliminar do CsF foi apresentada no dia 16 de julho de 2015, em mesa-redonda composta por representantes da CAPES e CNPq, durante a 67ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)⁴⁸.

Segundo essa avaliação, o Programa teve como resultados imediatos: (1) inserção de uma política linguística nacional; (2) aceleração do processo de internacionalização da educação superior brasileira; e (3) contribuição para as relações diplomáticas entre o Brasil e diversos países. Diante dos problemas percebidos ao longo da implantação da primeira fase, o governo avalia como mudanças necessárias para a continuidade do CsF: (a) melhor equilíbrio da oferta de bolsas entre as modalidades; (b) aprimoramento da participação das universidades no acompanhamento dos bolsistas; (c) melhor aproveitamento de créditos cursados no exterior; (d) coordenação de estratégias para potencializar o retorno do bolsista para a vida acadêmica e profissional; (e) definição de temas estratégicos, ao invés de áreas ou cursos; e, por fim, (f) aumento da participação do setor privado.

As exigências da sociedade acadêmica e científica e as críticas dos opositores ao governo ajudaram a tencionar para que fossem demonstrados resultados e impactos do CsF.

⁴⁸SANTOS, Fabiana. CAPES e CNPq apresentam avaliação preliminar do Ciência sem Fronteiras. **CAPES Notícias**, Brasília, 17 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/component/content/article/36-salainpress/noticias/7583-CAPES-e-cnpq-apresentam-avaliacao-preliminar-do-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

As audiências públicas da CCT do Senado Federal, durante o segundo semestre de 2015, já mencionadas aqui, buscaram detalhar alguns dos assuntos polêmicos em torno do Programa, principalmente orçamentários, já expostos anteriormente, e relacionados à análise de possíveis contribuições do CsF para a área tecnológica. O Relatório do Senado revela entusiasmo pela iniciativa, principalmente pela ampliação do acesso a estudos no exterior em áreas estratégicas para a inovação; pelo aprendizado de uma língua estrangeira; e pela valorização da graduação brasileira. Contudo, ressaltaram os mesmos gargalos já apontados pela avaliação da Capes e do CNPq durante reunião da SPBC de julho, além de apontar as dificuldades enfrentadas pela falta de envolvimento das IES brasileiras no debate inicial do Programa, de políticas sistemáticas de ensino de idiomas, e de atratividade para pesquisadores estrangeiros no país (SENADO, 2015).

Essas avaliações refletem o governo minimizando os problemas de gestão, de custos e de planejamento da primeira etapa do Programa, sem admitir que ele se desenvolveu de forma bastante conturbada e que, talvez, essas questões tenham tornado inviável sua continuidade em próximas fases. O governo maximiza as contribuições do CsF na aceleração da internacionalização da educação superior, no aprendizado de línguas estrangeiras e nas relações exteriores diplomáticas, educacionais e comerciais. Contudo, esses resultados são difíceis de serem mensurados em tão curto prazo. Uma grande preocupação com o encerramento do Programa e a saída dos intercambistas da graduação (a grande maioria) para o mercado de trabalho é que, se mal aproveitadas as potencialidades, estas se percam e que, dentro das IES não haja modificações de base que possibilitem melhorias na qualidade educacional, de forma sustentável.

Algumas representações importantes da comunidade acadêmica e científica também já se manifestaram sobre o Programa CsF.

Já em 2012, as presidentes da SBPC, Helena Nader, e da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), Luana Bonone, lançaram uma nota⁴⁹ com opiniões favoráveis e ressalvas sobre o CsF, apresentadas na 64ª Reunião Anual da SBPC, em São Luís. Os esclarecimentos foram motivados por distorções, publicadas em jornais de circulação nacional. Ambas as entidades consideraram o Programa CsF um importante instrumento para a internacionalização da ciência brasileira; contudo, já antecipavam preocupação quanto ao retorno desses cientistas, no que diz respeito às condições para pôr em prática o que

⁴⁹ ANPG. **Nota da ANPG e da SBPC sobre editorial do jornal O Estado de São Paulo**. 25 jul, 2012. Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/?p=2869>>. Acesso em: 25 out. 2015.

aprenderam no exterior e, assim, de fato, contribuir para o aumento da produção científica e para a melhoria da ciência brasileira.

A Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), presidida por José Celso Freire Junior, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), é a maior instituição de representantes da área de internacionalização educacional do Brasil e tem sido grande entusiasta da proposta do CsF. Recentemente, em entrevista, o professor lamentou⁵⁰ que o governo não seja mais claro sobre os rumos do Programa. Ele afirma que, com o corte da segunda fase prevista, as instituições de menor porte foram as mais prejudicadas, pois muitas delas tinham no CsF sua frente única de internacionalização, ressaltando que as universidades federais com programas de pós-graduação de conceitos 6 e 7 da CAPES já costumam ter outras parcerias estabelecidas e mais experiência na área internacional.

De modo geral, há algumas comunhões nas avaliações divulgadas por representações diversas no Brasil e no exterior sobre os possíveis ganhos no processo de implantação e desenvolvimento do Programa, entre elas, incentivo ao estudo de línguas, financiamento para intercâmbio acadêmico, visibilidade e internacionalização das IES brasileiras.

O consenso também está nas inquietações. Pensar o pós-CsF para o desenvolvimento da ciência nacional é prover condições objetivas de continuidade dos trabalhos, intencionados pelo Programa CsF. As IES brasileiras não possuem a mesma estrutura das estrangeiras e os financiamentos para pesquisa são bem mais restritos. Há necessidade de articulação de políticas pós-CsF, nos âmbitos nacional e institucional, para dar às IES suporte na ampliação do processo de internacionalização, de forma planejada para acompanhamento e aproveitamento dos bolsistas e dos conhecimentos que eles trazem. O envolvimento das IES brasileiras, agora mais experientes, em novos programas ou na continuidade do CsF, é fundamental para as políticas educacionais de internacionalização.

O momento atual do Programa Ciência sem Fronteiras é de avaliação e cobranças, principalmente para a relação custo-benefício da iniciativa. Os apelidos críticos, dados ao Programa pelos jornais e redes sociais (“Turismo sem Fronteiras” ou “Ciência com Fronteiras”, “Ciência sem bandeira” etc.), servem de forma positiva para incitar ajustes no formato e exigir mais planejamento para próximos investimentos dessa natureza.

A dicotomia, trazida pela globalização, está na exigência de uma internacionalização produtivista e mercantilista e, sob outro olhar, na possibilidade dos avanços dos meios de

⁵⁰ Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2015/09/23/governo-suspende-ciencia-sem-fronteiras_n_8182128.html>. Acesso em: 28 set. 2015.

comunicação e de transporte. Hoje, intercambistas estão em tempo real trocando experiências. As redes sociais ajudaram a fazer o CsF mais acessível, a compensar a falta de informações da CAPES e do CNPq, aproximando os parceiros e universidades internacionais dos estudantes brasileiros. A internet facilitou o problema das línguas, traduzindo a comunicação entre os atores envolvidos. O Programa acontece, em grande parte, online.

O ponto mais próximo e mais “real” para o aluno é o Coordenador Institucional. A ele coube minimamente pré-selecionar e orientar candidatos, além de resolver situações com as agências nacionais e internacionais, acompanhar os candidatos no exterior e no seu retorno. As IES brasileiras, públicas e privadas, viram-se obrigadas a entender mais sobre o tema da internacionalização e recrutar pessoal para fazer parte do Programa. Para as IES de menor porte ou ainda com menos abrangência de programas de pós-graduação, o CsF teve que ser rapidamente incorporado à rotina dos coordenadores, devido ao ritmo rápido de informações e chamadas públicas que aconteceram durante os quatro anos do Programa.

Os coordenadores das IES com pouca experiência – e, no nosso caso, as IES do Norte e Nordeste especialmente - tiveram que fazer muito para alavancar o CsF em suas instituições, devido ao despreparo dos diversos setores institucionais. Como afirma Jane Knight (2005), a internacionalização deve atingir todos os serviços das instituições desde os setores de registro acadêmico, auxílios sociais aos estudantes, assistência médica e psicológica, coordenação de estágios, coordenação de cursos, professores e colegiados dos cursos, diretorias de campus, assessoria de comunicação e eventos, conselhos superiores, as pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação, de ensino, de extensão, de gestão de pessoas, de planejamento e até a Reitoria.

No caso do IFMA, como exemplo de instituição superior, até então, com pouca atuação internacional, podemos mencionar como cada um desses domínios institucionais precisou ser diretamente envolvido na execução do Programa Ciência sem Fronteiras nos quatro anos de sua vigência. Tentaremos, a seguir, demonstrar como esse processo se deu, quais as razões e sentidos do CsF para a internacionalização da educação superior do IFMA.

4. CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E SENTIDOS DO PROGRAMA CSF PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DO IFMA.

Nesta seção, trataremos do processo de internacionalização no cruzamento das políticas educacionais voltadas para o ensino superior e para a educação profissional. Atualmente, a chamada Educação Profissional e Tecnológica abrange os cursos de formação inicial e continuada, de educação profissional técnica de nível médio, de educação profissional tecnológica, de graduação e pós-graduação.

Várias foram as reestruturações do ensino profissionalizante ao longo da história educacional brasileira. Entretanto, foram os governos FHC e Lula que desencadearam um amplo aparato legal, visando regular, além dos cursos do ensino básico técnico, a flexibilização da oferta dos cursos superiores de formação profissional e tecnológica⁵¹. Como marcos relevantes, citamos: a LBD – Lei nº. 9.394/1996, que tem um capítulo específico para a Educação Profissional, separado da Educação Básica (mais tarde alterado pela Lei nº 11.741/2008 para Educação Profissional e Tecnológica); o Decreto nº 5.225, de 2004, que concedeu aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) ascensão à situação de instituições de educação superior, com autonomia administrativa, financeira, patrimonial, pedagógica e disciplinar equivalente à das universidades; e a Lei nº. 11.184/2005, que transforma o CEFET Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil. Os anos de 2006 e 2007 foram marcados pelo desenvolvimento da primeira fase do Plano de Expansão da Educação Profissional, com a ampliação e interiorização de instituições e cursos. Na perspectiva de reorganização deste processo, com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituíram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, Art. 2º).

A criação dos IFs tornou possível a verticalização articulada da educação escolar, do ensino básico à pós-graduação, especialmente em microrregiões dentro dos próprios estados, que se caracterizem por necessidades históricas, sociais, econômicas e culturais. No texto legal, os IFs devem incentivar a pesquisa aplicada, o empreendedorismo, o cooperativismo, a

⁵¹ Esta confluência entre o ensino superior e profissional acontece desde 1978 (Lei nº 6.545) quando foi conferida a três Escolas Técnicas a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos em nível superior.

produção e desenvolvimento de tecnologias sociais, em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (BRASIL, 2008). Nesse sentido, a implantação dos IFs propunha expandir, interiorizar e democratizar a educação no país.

A partir de então, consolidou-se uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que já vinha se constituindo desde 1909, no governo Nilo Peçanha (MEC, 2009). Essa Rede aglutinou, além das 140 Escolas Técnicas e Agrotécnicas pré-existentes, os CEFETs (Rio de Janeiro e Minas Gerais), o Colégio D. Pedro II, as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica do Paraná e os novos IFs, totalizando 644 campi em funcionamento, em 568 municípios.⁵² Segundo os dados de Mancebo e Silva Jr. (2015, p. 89), em 2001, as matrículas dos CEFETs correspondiam a 4,02% do sistema superior federal. Em 2014, as matrículas das 40 instituições federais de educação tecnológica (CEFET/MG, CEFET/RJ e os 38 IFs) já representavam 37,4% das IES federais e 11,2% das matrículas desta Rede no país (INEP, 2014).

Deste modo,

Hoje, o sistema federal de educação superior é composto de duas redes: a das universidades e a Rede Profissional. E, a despeito do que é proclamado, têm objetivos, funções e controles distintos, além de se destinarem a públicos também diferentes. Além do pragmatismo, cuja inspiração advém das recomendações do Banco Mundial, que indica serem as universidades de pesquisa muito dispendiosas, além do marketing que a expansão da Rede Profissional proporciona, há que se arguir sobre interesses mais estruturais para a compreensão de uma aposta tão forte nesse novo modelo (MANCEBO; SILVA JR, 2015, p. 85).

Trata-se de um movimento de expansão e consolidação de um tipo específico de instituições e cursos superiores diversificados, formalmente caracterizados como educação profissional e tecnológica que, desde a década de 1990, é defendido pelos organismos internacionais, e cujas orientações são devidamente seguidas pelo Brasil. Por um lado, os IFs, seriam uma alternativa à universidade clássica, tendo maior flexibilidade e menor custo e, ainda, atendem aos interesses privados de setores do comércio e da indústria para formação da força de trabalho. Por outro lado, existem diferentes pressões para a expansão e interiorização do ensino superior.

A referida Lei n. 11.892/2008, determinou que 50% das vagas dos IFs sejam destinadas para os cursos de nível médio técnico. Para a educação superior, foco deste trabalho, para além da demanda de cursos de tecnologia, bacharelados e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, os IFs devem ofertar 20% das vagas para a formação de professores, especialmente de

⁵² MEC. Disponível em < <http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> >. Acesso em 14 mai. 2016.

Matemática e Ciências, em consonância com o enfoque dado pela LDB/1996 (BRASIL, 2006). A tarefa de formar docentes por si só já constituiu um desafio para esse modelo institucional, cujo quadro de professores era prioritariamente formador de trabalhadores de nível técnico para o mercado.

Então, somaram-se aos desafios das antigas atribuições das escolas profissionalizantes de ensino médio e técnico às exigências das IES, multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade (OTRANTO, 2011). Dentre elas, intensificaram-se, também as demandas ligadas à internacionalização do ensino e da pesquisa.

Nesse sentido, Souza (2015, p. 6) analisa que, até 2007, as instituições componentes da Rede Profissional ainda vivenciavam poucas experiências em termos de cooperações internacionais. Sendo estas, em grande parte, bilaterais e interinstitucionais, sem fontes de financiamento e constituídas pelos esforços pessoais dos servidores e estudantes. Por consequência, em 2009, com a finalidade de regulamentar a internacionalização dos IFs, o Fórum dos Assessores de Relações Internacionais (FORINTER) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), elaborou um documento norteador da Política de Relações Internacionais dos IFs.

Esse documento abordou temas, tais como: papel das Relações Internacionais; mobilidade acadêmica; estratégias de incentivo à educação linguística; promoção de solidariedade entre os países do eixo Sul-Sul; e a difusão das atividades dos IFs. Nele, fora apontada uma unidade em torno das ações estratégicas de Relações Internacionais dos IFs, otimizando o potencial que existe no relacionamento da Rede Profissional e IES estrangeiras, considerando ainda as realidades locais e regionais.

Assim, no documento, registra-se:

As Relações Internacionais representam condições fundamentais para o desenvolvimento institucional e dos cidadãos, em especial, quando se trata da temática educacional, com relevantes aspectos científicos e tecnológicos. Torna-se essencial conhecer experiências de outros países, buscando o diálogo entre culturas, permitindo a compreensão das diferenças, a troca de conhecimentos e o estímulo à solidariedade e à cultura da paz (FORINTER, 2009, p. 3).

Segundo, Cláudia de Souza (2015, p. 06), então reitora do IFRS e coordenadora da Câmara de Relações Internacionais do CONIF, nesse período, o processo de internacionalização dos IFs vinha acontecendo progressivamente, entretanto “com a chegada do Ciência sem Fronteiras, tornou-se crucial acelerar as ações de médio e longo prazos, bem como internalizar rapidamente conceitos pedagógicos e burocráticos novos.”

Ferrari (2015, p. 1012) acrescenta que experiências em convênios assinados entre a *Association of Canadian Community Colleges* (ACCC) e o CONIF, ainda em 2010, deram uma grande contribuição ao CsF, resultando em chamadas públicas exclusivas para seleção de estudantes da Rede Profissional. Além de aumentar a mobilidade de estudantes, esses convênios Brasil-Canadá enfatizaram a movimentação de gestores na troca de práticas benéficas, relacionadas ao desenvolvimento de programas, cursos e estudos voltados à pesquisa aplicada, na busca de soluções inovadoras para o comércio e a indústria – característica do ensino profissionalizante, tanto dos *colleges* como dos IFs.

No CsF, além do Termo de Adesão ao Programa, para participar destas chamadas da ACCC, os IFs precisaram assinar um protocolo de intenções com a instituição canadense que iriam receber o estudante brasileiro. Parece-nos, portanto, que o CONIF conseguiu ter antecipadamente uma iniciativa interessante para uma das grandes críticas ao CsF – o fato de o formato do Programa não promover o contato das IES, de origem e de destino, para formação de vínculos vindouros. Dados do Painel de Controle do CsF, em janeiro de 2016, apontam que o Canadá apresenta-se como o principal destino para os estudantes da área de formação de tecnólogos.

Porém, Ferrari lembra que, sendo 70% das vagas dos IFs regulamentadas para o ensino médio e as licenciaturas, portanto, a internacionalização da Rede Profissional precisa contemplar esse público e se expandir em outras estratégias de atuação, além da mobilidade acadêmica.

Recentemente, com a interveniência da SETEC/MEC e do CONIF, a Rede Profissional conta com diversos acordos internacionais. Vale ressaltar também que as unidades, que formam a Rede Profissional, desenvolvem projetos de intercâmbio internacional nos países que integram o MERCOSUL e a Comunidade de Língua Portuguesa – CPLP. Além do mais, nos últimos anos, tem sido intensa a procura dos países africanos para conhecer a educação profissional e tecnológica do Brasil e desenvolver projetos de inclusão social (MEC, 2009).

No Programa CsF, os IFs, como centros de estudos e pesquisas em tecnologias, estão diretamente contemplados. Os números atualizados do *site* indicam que 25 dos 38 IFs participam com cerca de 1.980 estudantes. O IF São Paulo tem a maior participação, com 257 bolsistas, seguido do IFMA, com 251 participantes, e do IF Espírito Santo, com 224. Os menores atuantes no Programa foram os IFs do Mato Grosso do Sul e de Roraima, com um e dois intercambistas, respectivamente. Os IFs dos estados do Acre, Amapá, Rondônia, Minas Gerais e Paraná não aparecem no Painel de Controle. Contudo, podemos destacar que, considerando os demais integrantes da Rede Profissional, o CEFET de Minas Gerais (687

participantes), CEFET Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (336) e a Universidade Tecnológica do Paraná (2.071) tiveram uma participação quantitativa bastante superior a dos Institutos, devido à maior tradição e quantidade de cursos na educação superior, representando 60% da participação de toda a Rede Profissional.

Como ressaltado anteriormente, com todas as diferenças sociais e econômicas regionais no Brasil, a participação expressiva de um IF do Nordeste, neste movimento nacional, chama a atenção para as potencialidades científicas e educacionais locais. Entre 2012 e 2015, o IFMA enviou um total de 248 estudantes e 08 docentes. Outros IFs que se destacaram neste contexto foram IFCE, IFPB, IFBA e o IFPI.

Entretanto, passada a primeira fase do Programa CsF ou considerando seu cancelamento definitivo, diante da atual crise econômica e política instaurada no Brasil, precisaremos fazer um esforço para entender os significados deste Programa de mobilidade para o processo de internacionalização do IFMA. Apesar de considerarmos, nas seções anteriores, a relevância do estudo no âmbito nacional da internacionalização da educação superior, com suas políticas, recursos, programas e estruturas, concordamos com Knight (2004), quando afirma que é no nível institucional que efetivamente esse processo é materializado.

4.1 O IFMA e sua internacionalização

No Brasil, como no Maranhão, os temas da expansão do sistema de educação superior e de equidade de acesso têm dominado a pauta das políticas propostas pelo governo para o setor. Segundo dados do Censo 2014, o número de matrículas neste nível de ensino no Maranhão é de 122.282 estudantes. A rede pública estadual (UEMA) e federal (UFMA e IFMA) atendem à demanda estudantil com 40% das matrículas. A pós-graduação *stricto sensu* no Maranhão tem 52 programas de pós-graduação, entre mestrados, acadêmico e profissional, e doutorados recomendados pela CAPES.

Em decorrência do plano de expansão da Rede Federal, em 2008, o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) foi constituído a partir da integração do CEFET e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras. Ele representa uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, com oferta de diversas modalidades de ensino, presencial e a distância. A Instituição está presente em 26 campi, três núcleos avançados, três campi avançados e um Centro de Vocação Tecnológica (em fase de implantação), distribuídos por todas as regiões do Maranhão, possuindo

aproximadamente 2,5 mil servidores e mais de 25 mil estudantes dos diversos níveis (IFMA, 2014).

Especificamente para o ensino superior presencial, o IFMA oferta 05 (cinco) Cursos de Graduação Tecnológicas, 08 Bacharelados, 07 (sete) Licenciaturas, 04 (quatro) Cursos de Especialização e 03 (três) programas de Mestrados (Engenharia de Materiais, aprovado em 2003 e Física e Química, em 2015), para aproximadamente 6,7 mil estudantes. Ademais, na modalidade a distância, acontece um Bacharelado em Agronomia (INEP, 2014). Há, ainda, alguns convênios de Mestrados e Doutorados para servidores nas modalidades MINTER e DINTER, de acordo com o *site* institucional.⁵³

O *site* também informa que o IFMA está inserido em programas de Bolsas de Iniciação Científica, de Docência e de Pesquisa Aplicada, diretamente vinculados ao nível superior. Além destes, participa também de programas federais de formação docente, tais como, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), entre outros.

Dentro das áreas elegíveis no Programa Ciência sem Fronteiras, o IFMA possui 15 cursos superiores, ofertados por 15 campi: sete Bacharelados (Engenharias: Elétrica, Mecânica e Civil, Computação, Agronomia, Gastronomia e Zootecnia), dois Cursos de Tecnologias (Alimentos e Construção de Edifícios) e seis Licenciaturas (Biologia, Química, Física, Matemática, Agronomia, Matemática). Neste último caso, os alunos poderiam cursar como bacharelados e aproveitar os créditos de áreas específicas, cursadas no exterior.

Após a adesão do IFMA ao Programa CsF, em 2011, este foi operacionalizado pela equipe da Assessoria de Relações Internacionais (ARINT) e pelas diretorias gerais dos campi.

Desde 2009, o IFMA já contava com o cargo de Assessor de Relações Internacionais, contudo, em 2012, com a estruturação de uma unidade específica, responsável pela elaboração, coordenação e execução de políticas de cooperação internacional, a ARINT passou a desempenhar as seguintes competências, majoritariamente: (a) Promover o intercâmbio científico, tecnológico, cultural, artístico e filosófico entre o IFMA e IES no exterior; (b) dar apoio a docentes, pesquisadores, convidados, alunos e técnico administrativos em atividades no exterior e no IFMA; (c) estabelecer convênios, parcerias e acordos de cooperação internacional; (c) interagir com órgãos e IES na execução de programas e projetos de cooperação; (d) representar o IFMA em missões e eventos no que concerne às relações

⁵³ IFMA. Disponível em < <http://portal.ifma.edu.br>>. Acesso em 04 jan. 2016.

internacionais; e outras (REGIMENTO GERAL, 2014). Além disso, para o Programa CsF, a ARINT fez a triagem e o acompanhamento dos candidatos, sendo responsável pelos editais internos de seleção do Programa, expedição de documentos, preparação para a saída do aluno e apoio no exterior.

Nessa direção, Lima e Contel (2011) indicam que o grau de formalização dos processos internacionais entre as IES brasileiras é crescente, particularmente entre as públicas. Apesar da nomenclatura variada (coordenação, diretoria, assessoria etc.), as relações internacionais estão se profissionalizando, e os IFs seguem esta mesma disposição. No IFMA, a estrutura disponibilizada para o setor internacional é um escritório físico no 3º andar do prédio da Reitoria e uma equipe de colaboradores, formada por cinco docentes, uma técnica administrativa e duas estagiárias estrangeiras.

No período de 2012 a 2015, entre as iniciativas institucionais do IFMA em prol de uma política de internacionalização verificamos: participação de representantes institucionais em missões internacionais; capacitação da equipe de Relações Internacionais em cursos e eventos; associação do IFMA ao FAUBAI e a Rede Estadual de Assessorias Internacionais; formação de um Grupo de Trabalho para elaboração do projeto do Centro de Idiomas; organização do Comitê Multicampi de Relações Internacionais; incentivo à participação em programas federais de mobilidade internacional; assinatura de acordos com IES estrangeiras; organização de eventos para discussão da internacionalização; fomento da participação docente e discente em eventos no exterior; incentivo às publicações internacionais; e convites a pesquisadores visitantes.

Quantitativamente, nesse período, dados compilados, por meio do *site* institucional, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014 – 2018, dos Relatórios de Gestão da ARINT, demonstram números ainda relativamente tímidos de internacionalização, embora crescentes para além do Programa CsF. O IFMA assinou 12 Memorandos de Entendimentos ou Acordos de Cooperação, com instituições internacionais, que se somaram a outros 07 já existentes; aproximadamente 42 docentes e 26 discentes participaram de eventos, cursos ou congressos internacionais; e 15 docentes afastaram-se para pós-graduação no exterior. O Instituto, ainda, recebeu 15 estudantes estrangeiros, além de representantes enviados por IES do Canadá, Portugal, Irlanda, Alemanha e Estados Unidos. Também, professores e gestores do IFMA participaram de 08 missões no exterior.

Apesar disso, estima-se que muitas outras atuações de publicações, cursos ou colaborações no exterior acabam não sendo exatamente contabilizadas por se tratar de

iniciativas individuais que, há algum tempo, fortalecem-se no universo acadêmico, sem, necessariamente, acontecer por meio institucional. Esse fato pode ser constatado pelo Currículo Lattes dos docentes, por exemplo. Acredita-se que, à medida que o IFMA se consolida enquanto IES, inclusive com a aprovação de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a internacionalização da produção docente e discente também tende a ser mais exigida pela comunidade acadêmica e pelos padrões produtivistas, adotados pela CAPES, para este nível de ensino.

Entre as diversas dimensões da internacionalização mais demandadas pela globalização, destaca-se a mobilidade de estudantes e de professores, o que pressupõe mecanismos complexos de entrada e saída a serem adotados, particularmente, após o ano de 2011, quando o IFMA teve seu processo de internacionalização em foco, por meio do Programa CsF.

4.2 O percurso metodológico da pesquisa de campo

Diante do cenário histórico e educacional, exposto nas seções anteriores, é possível entender a institucionalização do Programa CsF, condicionada pelo processo de globalização e de reprodução de desigualdades sociais, e fortalecida pelo viés da inovação, da modernização e da competitividade. O movimento dialético de análise nos permite uma leitura crítica dos significados e das relações entre as várias forças sociais que atuam no desenvolvimento da internacionalização da educação superior, neste caso específico, no contexto do IFMA.

Esta análise orienta-se pelos indicadores quantitativos e qualitativos de internacionalização levantados por Morosini et.al., (2016, p. 18-19), já especificados na Introdução desta dissertação. Os primeiros nortearam o exame do Programa CsF, direcionado às funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão do IFMA. E os segundos observam os princípios, objetivos, estratégias, atores e relações institucionais relacionados voltados para os aspectos políticos-democráticos, educativos e científicos.

Na difícil tarefa de propor indicadores para a qualidade educacional, as autoras utilizam-se de Sarrico (2010), Madeira (2006), Reeb-Gruber (2009), Wit (2002), Didriksson (1998), entre outros, para adaptar alguns parâmetros possíveis para a realidade latino-americana, reafirmando o potencial da internacionalização “de exercer um papel de auxílio à

construção de uma identidade local e desenvolvimento socioeconômico” (MOROSINI, et.al., 2016, p. 18).

Assim, apreendemos o objeto de investigação num confronto dos pressupostos teóricos, já indicados neste texto com as informações empíricas, obtidas por meio de pesquisa documental, questionários e entrevistas.

A pesquisa documental buscou identificar os principais registros dos processos decisórios em curso na Instituição, sob a rubrica da internacionalização para identificar as práticas, concepções e finalidades de uma IES, bem como suas lógicas. Para tanto, foram selecionados documentos produzidos pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI), Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), pela ARINT, pela Reitoria e pelas deliberações do Conselho Superior (CONSUP), entre 2012 e 2015, disponibilizados pelo *site* institucional ou pelos setores responsáveis.

Segundo Cellard (2008), o uso de documentos em pesquisa torna possível ampliar o entendimento de objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Além disso, os documentos permanecem como testemunho de atividades particulares, ocorridas num passado recente, assim, acrescentando a dimensão do tempo à compreensão do social. Esta análise favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, intencionalidades, práticas, entre outros.

Nos documentos estruturantes do IFMA, não há destaque claro para a internacionalização como parte da missão, visão ou valores institucionais. Assim, buscamos utilizar um conjunto de outros textos normativos mais amplos, para que a Instituição se revelasse. Dois deles ganharam destaque no gerenciamento da internacionalização: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quadriênio 2014 a 2018, com indicação de estratégias de cunho internacional, envolvendo a ARINT, o ensino, a pesquisa e a extensão; e as Normas Acadêmicas para o Ensino Superior que já antecipam uma série de mudanças, vislumbrando a entrada e saída de discentes e docentes, a acreditação de acordos bilaterais, o aproveitamento de disciplinas e estágios feitos no exterior, discutidos em detalhes posteriormente.

Para além dessas informações, a ARINT do IFMA disponibilizou dados pessoais e acadêmicos sobre os intercambistas do CsF, tais como: nome, idade, sexo, campus e curso superior. Contudo, a fim de mapear mais detalhadamente o perfil dos estudantes participantes do intercâmbio, apreendendo também os diversos sentidos atribuídos pelos graduandos para essa experiência internacional, foi necessário ampliar essa base de dados, aplicando um

questionário estruturado, por meio da ferramenta *online* Googledocs. Assim, o questionário proposto nesta pesquisa foi disponibilizado para os 248 alunos intercambistas do CsF durante 15 dias (entre 17 de fevereiro e 02 de março/2016). Cento e quarenta e um estudantes atenderam à solicitação, respondendo às 29 questões do questionário (20 objetivas e 09 abertas), subdivididas em três temas: a) Dados pessoais e educacionais; b) Percurso no IFMA; e c) Sua experiência no CsF.

O primeiro tema, “Dados pessoais e educacionais”, abrangendo as questões de 01 a 08, buscou complementar as informações já obtidas na ARINT do IFMA, para delimitar o perfil dos alunos participantes do intercâmbio do CsF. Os bolsistas foram questionados sobre raça e cor, formação escolar básica, ocupação atual, renda e o estudo prévio de línguas estrangeiras, até a participação no Programa.

O segundo tema, “Percurso no IFMA”, questões 9-13, focaliza a vivência acadêmica do graduando na Instituição, desde a forma de entrada no curso, as experiências com bolsas de estudo e pesquisa e a participação em cursos de idiomas direcionados para o CsF.

O terceiro grupo de questões (14 a 29) do instrumento sobre “Sua experiência no CsF” é mais extenso, com 16 questões, sendo sete delas abertas. Esta última parte do questionário se concentra em entender diversos aspectos antes, durante e após o intercâmbio, sobretudo as razões que os levaram a participar, os principais problemas encontrados e as contribuições do Programa, perceptíveis em âmbito pessoal ou institucional.

Por fim, para identificar etapas, estratégias e propostas, adotadas pelo IFMA, na materialização do Programa CsF e em suas relações com o amplo processo de internacionalização institucional, utilizamos, como instrumento, entrevistas semiestruturadas, feitas com os gestores do Programa no IFMA. As entrevistas com cinco gestores do IFMA foram realizadas durante os meses de fevereiro e março de 2016, gravadas e posteriormente transcritas para análise. Contudo, a entrevista com a Gestora 5 foi feita através de troca de *e-mails*, considerando que ela mora no interior do Estado do Maranhão. Todos os gestores ingressaram no IFMA há mais de 10 anos, como docentes, e atuam em cargos hierarquicamente diferentes, favorecendo um conhecimento mais profundo e diversificado tanto da Instituição quanto do alcance do CsF.

O **Gestor 1** é servidor do IFMA desde 1991 e exerce o cargo de Diretor de Ensino Superior no Campus São Luís Monte Castelo desde 2009. Atualmente, é o Diretor Geral eleito deste campus para o quadriênio 2016-2020 e foi membro efetivo do Conselho Superior (CONSUP) entre 2012 e 2014. Ele é doutor, com formação em Engenharia Elétrica e atuou no CsF, no acompanhamento dos alunos do campus, na divulgação do Programa, na organização

de documentos e nos trâmites de reingresso dos bolsistas ao IFMA, especialmente nos processos de matrícula e aproveitamento de créditos cursados no exterior.

A **Gestora 2** é Assessora de Relações Internacionais da Reitoria do IFMA desde 2009. A professora especialista, com graduação em Letras, é servidora do IFMA desde 1984 e já participou de diversas capacitações na área de relações internacionais. É uma das principais responsáveis pela implantação, articulação e acompanhamento do CsF no IFMA, desde o lançamento do Programa.

A **Gestora 3**, doutora em Química pela USP, ingressou como docente em 2005 e, há quatro anos, atua como Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFMA. Ela acompanhou a divulgação inicial do CsF e o processo de documentação para candidatura dos estudantes, assim como o afastamento dos docentes para qualificação no exterior durante todo o Programa.

A **Gestora 4**, ingressou no Instituto em 2004. Já foi Coordenadora do Curso de Licenciatura em Biologia, do campus São Luís – Monte Castelo, durante os anos de 2012 e 2013, e hoje é responsável pela chefia do Departamento de Biologia. Sua formação como doutora é pela Universidade Federal de São Carlos. Na coordenação do curso, pode acompanhar a partida dos intercambistas para o CsF, partilhando das primeiras motivações e dificuldades.

Finalmente, a **Gestora 5**, desde 2012, é Diretora Geral do campus Zé Doca localizado a cerca de 300 km da capital. A professora é doutora em Química Orgânica pela Universidade Federal do Ceará, ingressou no IFMA em 2007, foi membro do CONSUP entre 2012 e 2014 e atualmente é diretora reeleita do seu campus para os próximos quatro anos. Ela acompanhou ativamente todo o processo de preparo, candidatura, documentação e retorno dos intercambistas do CsF no campus Zé Doca.

As entrevistas foram subdivididas em cinco pontos, a serem observados: a) Motivos para participação do IFMA no CsF; b) Apresentação do Programa e estratégias adotadas; c) Percepções positivas e críticas; d) Indicadores de Resultados; e) Apreciação Geral.

Os gestores foram questionados sobre suas expectativas, a implantação do Programa CsF e se, após a adesão institucional, perceberam mudanças substanciais no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão institucional, para favorecer a participação de estudantes e docentes ou, como consequência desta, com o retorno dos intercambistas. Vejamos as informações e análises seguintes.

4.3 O perfil dos participantes

A participação de docentes do IFMA no CsF foi bastante reduzida. Dos 08 professores participantes, 03 (três) deles cursaram ou ainda estão cursando o pós-doutoramento no exterior e 05 (cinco) o doutorado pleno. Os países escolhidos foram Espanha (03 professores); Canadá (02); Alemanha (02); e Reino Unido (01). Todos são do sexo masculino. A formação inicial desses profissionais está ligada às áreas de Física, Química, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Ciência da Computação. Cinco professores são oriundos do campus São Luís - Monte Castelo e os demais dos campi São Luís - Centro Histórico, Bacabal e Pinheiro. Seus afastamentos da Instituição aconteceram principalmente no ano de 2013.

O maior alcance do Programa CsF no IFMA foi no âmbito da graduação sanduíche, com 248 participantes. Este fato, em certa medida, facilitou o controle de informações sobre a participação discente pela ARINT. Foi também nesse foco que afunilamos o universo desta pesquisa.

Assim, quanto à participação desses estudantes, pode-se afirmar que 142 eram homens e 106, mulheres – dados próximos aos nacionais do CsF. A idade dos intercambistas variou entre 18 e 54 anos, sendo a maior concentração de 18 a 25 anos (90%); os outros 7% entre 26 e 30 anos; e 3% acima dos 31 anos, no momento do intercâmbio. Mais de 50% deles ainda se encontravam na primeira metade de seu curso superior no IFMA.

Os principais países de destino dos graduandos foram: Canadá (57 alunos); EUA (35); Espanha (33); Reino Unido (33); Itália (26); Irlanda (17); Hungria (12); Coreia do Sul (8); Holanda (6); França (6); Portugal (5); Austrália (4); China (2); Japão (2); e Alemanha (2). As universidades que mais receberam alunos do IFMA foram: a *Universidad Politecnica* de Madrid, na Espanha; e as canadenses *Lakehead University* e *University of Toronto*. O IFMA não possui acordo de cooperação com nenhuma delas até o momento.

Nesse ponto, a tendência nacional, encontrada na centralização geográfica do CsF pelos países do Norte, é também notada no IFMA. Essa preferência pode ser atribuída, em grande parte, ao fascínio que estes países hegemônicos exercem nos assuntos de tecnologia de ponta e a valorização da língua inglesa. Não podemos deixar de considerar também que esses países possuem uma forte política de atração de estudantes internacionais, como fonte diversificada de renda e uma estrutura articulada de associações e agências, que possibilitaram ao negócio da internacionalização educacional *ativa* (LIMA; CONTEL, 2011) avançar, com grande oferta de vagas e de cursos de idiomas. Somam-se, a estes fatores: os editais específicos

lançados pelos *colleges* canadenses e americanos, para a Educação Tecnológica; a exigência de proficiência em língua estrangeira, abaixo dos outros países; as campanhas de divulgação feitas, por missões internacionais visitantes, ao IFMA; e a aplicação de testes de inglês gratuitos em parceria com o governo brasileiro.

A Tabela abaixo demonstra algumas informações sobre a participação dos estudantes do IFMA dos diversos campi:

Tabela 5 - Informações sobre participação discente no Programa CsF

| CAMPUS | TOTAL POR CAMPUS | CURSOS | TOTAL POR CURSO | ANO 2012 | ANO 2013 | ANO 2014 | ANO 2015 |
|------------------|------------------|-------------------------------|-----------------|----------|----------|----------|----------|
| Santa Inês | 7 | Tec. Construção de Edifícios. | 7 | 1 | 0 | 6 | 0 |
| Imperatriz | 8 | C. Computação | 6 | 0 | 1 | 5 | 0 |
| | | Lic. Física | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | | Eng. Elétrica | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Bacabal | 1 | Lic. Química | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Zé Doca | 10 | Lic. Biologia | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | | Lic. Química | 5 | 1 | 4 | 0 | 0 |
| | | Tec. Alimentos | 4 | 3 | 0 | 1 | 0 |
| SL-Maracanã | 12 | C. Agrárias | 4 | 0 | 3 | 1 | 0 |
| | | Tec. Alimentos | 8 | 0 | 8 | 0 | 0 |
| SL-Monte Castelo | 210 | Eng. Civil | 88 | 11 | 32 | 38 | 7 |
| | | Eng. Elétrica | 41 | 3 | 16 | 16 | 6 |
| | | Eng. Mecânica | 30 | 1 | 20 | 8 | 1 |
| | | Lic. Química | 16 | 0 | 10 | 6 | 0 |
| | | Lic. Biologia | 12 | 3 | 5 | 4 | 0 |
| | | Lic. Física | 3 | 0 | 2 | 0 | 1 |
| | | Sist. Informação | 20 | 4 | 2 | 12 | 2 |

Fonte: Assessoria de Relações Internacionais – IFMA

Como mostrado acima, seis dos quinze campi, aptos a participar do CsF conseguiram enviar estudantes na modalidade graduação sanduíche. A participação dos campi da capital foi mais expressiva, sobretudo do campus Monte Castelo, correspondendo a 85% dos bolsistas do IFMA, seguido do Maracanã, com quase 5%.

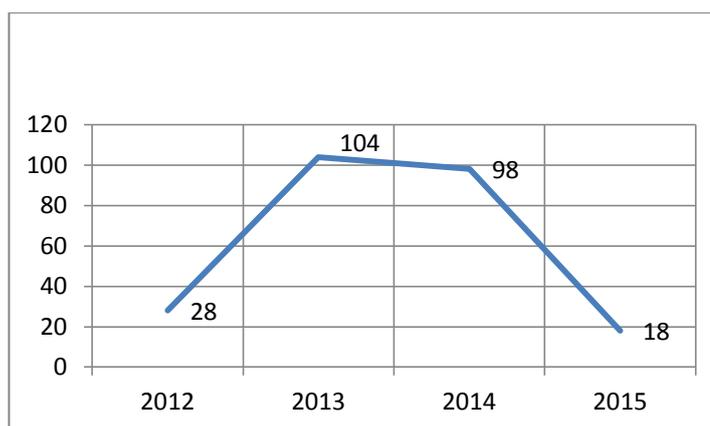
O empenho do campus Zé Doca no CsF também deve ser destacado, não só pelo número de participantes, mas também por ser um dos pioneiros a aderir ao CsF no IFMA, junto com o Monte Castelo, em 2012. Esses dois campi, na ocasião, promoveram cursos de inglês e francês, por meio de seus professores de língua estrangeira, e conseguiram enviar 05 e 17 alunos, no primeiro grupo de intercambistas, respectivamente.⁵⁴

⁵⁴ Um exemplo bem sucedido desse grupo inicial de Zé Doca foi o da estudante Maria José Moreno. No retorno do intercâmbio do Canadá, ela recebeu uma bolsa de mestrado pelo *Institut National de la Recherche*

Os cursos de Engenharia (Civil, Mecânica e Elétrica) foram responsáveis pela maioria das participações (65%), principalmente Engenharia Civil. No entanto, os cursos de licenciatura tiveram participação tímida.

Essas informações apontam que o IFMA acompanhou diversas tendências majoritárias nacionais quanto às modalidades de bolsas, aos países de destino, às áreas de conhecimento dos bolsistas e ao período de maior procura do Programa, como verificamos no Gráfico 6, abaixo.

Gráfico 6 - Evolução do número dos bolsistas de graduação sanduíche no IFMA



Fonte: Assessoria de Relações Internacionais – IFMA

A evolução do número de intercambistas se deu marcadamente entre os anos de 2013 e 2014, possivelmente em razão da maior divulgação do Programa, nacional e institucionalmente, maior flexibilização dos critérios das Chamadas Públicas do CsF e pela articulação da ARINT, da Reitoria e dos campi para promoção de cursos de línguas e financiamento de despesas com testes e vistos internacionais. No último ano do Programa, a participação caiu vertiginosamente, embora estas ações do IFMA permanecessem em curso.

Um perfil mais particularizado dos bolsistas CsF foi registrado por meio das informações, por eles disponibilizadas no questionário. Entre os intercambistas, 46,6% declararam-se pardos ou amarelos, 37,6% são brancos, 15% pretos e apenas 0,8% indígenas. Esses elementos também se relacionam com as formas de ingresso no IFMA, posteriormente reveladas, neste texto, e ao problema histórico da democratização das oportunidades

Scientifique (INRS), da Universidade de Quebec, para que retornasse às atividades iniciadas no estágio durante o CsF. Atividades de pesquisa e estágio de diversos alunos e docentes podem ser encontradas no *site* institucional, através de uma série de reportagens, denominada “IFMA sem Fronteiras”, lançada com a finalidade de acompanhar as ações desenvolvidas pelos intercambistas durante o CsF. Outras também foram divulgadas em jornais locais ou no *site* do próprio CsF e da CAPES.

educacionais, se considerarmos a forte presença de pretos no Maranhão e o seu processo de exclusão social.

A maioria deles estudou em escolas particulares durante os ensinos fundamental (64,7%) e médio (56,1%). No ensino fundamental, 30,3% deles frequentaram o sistema público enquanto que 5% tiveram acesso a “outros” meios educativos. No ensino médio, 39,6% foram da rede pública e 4,3% marcaram a opção “outros”. As instituições confessionais ou comunitárias não foram escolhidas em nenhum dos dois níveis da educação básica. Predominantemente, os participantes do CsF terminaram o ensino médio entre 2009 e 2012 e alguns poucos antes do ano de 2005.

Assim, o elevado número de intercambistas, que cursaram escolas particulares, sinaliza investimentos financeiros próprios na educação básica, bem como certo poder econômico, constatado no indicador de renda familiar. O senso comum tem generalizado a crença da superioridade do ensino privado, em termos de qualidade do ensino, infraestrutura para o ensinar e aprender, prestígio social do diploma e retorno econômico. Essa crença é fortalecida, às vezes, por resultados de avaliação parcial, positiva, de algumas escolas de referência, sem abranger o conjunto. No entanto, elas também hierarquizam a qualidade na relação com o poder aquisitivo das classes sociais.

No momento da investigação, a maior parte dos intercambistas não trabalhava (51%). Vinte e três por cento faziam estágios. Quanto aos demais: trabalhavam por contratos (8,9%); exerciam trabalhos provisórios (6,7%); são servidores públicos concursados (3,7%); eram autônomos (3%) ou estavam em outras atividades ocupacionais (3%). Por consequência, 46% deles não possuem uma renda individual. Dezoito por cento dos bolsistas CsF ganham até um salário mínimo atual (R\$ 880,00), 23% recebem até um salário e meio, 9,4% ganham até R\$ 4.400,00, e 3,6% até R\$ 8.880,00.

Podemos perceber que 15,3% da renda familiar dos estudantes se encaixa num parâmetro baixo de até 1,5 salários mínimos. No entanto, 39,5% recebem entre 1,5 e 5 salários; 27% das famílias ganham entre 5 e 10 salários e 18,2% recebem acima disso.

Quanto à aprendizagem de línguas estrangeiras, a pesquisa indica que 42,4% dos alunos frequentaram cursos de idiomas, 20,9% aprenderam sozinhos ou com a ajuda de professores particulares. Alguns ainda tiveram a ajuda do IFMA em cursos de extensão (13,7%) ou nas disciplinas curriculares de seu curso superior (2,2%). Outros 13,7% aprenderam línguas estrangeiras somente na educação básica regular, e 7,1 % de outras maneiras. Esses dados reforçam conclusões de que os bolsistas do CsF são pertencentes a camadas sociais com

relativo poder econômico, não havendo ainda inclusão significativa de egressos de escola pública e de segmentos populacionais menos favorecidos economicamente no CsF.

Havia três maneiras regulares de ingresso dos estudantes na educação superior do IFMA: vestibular tradicional (não usado pela Instituição desde 2009), ENEM ou transferência externa. Essa questão mostra que 66,1% dos estudantes participantes do CsF tiveram sua entrada no IFMA por meio do ENEM, em ampla concorrência, enquanto que 13% entraram por cotas (9,4% cotas para estudantes de escola pública com qualquer renda; 2,2%, com renda de até 1,5 salários mínimos; e 1,4% por cotas raciais). Há ainda aqueles que tiveram acesso pelo vestibular tradicional, 17,3%; e 3,6% por transferência.

Os bolsistas responderam que tiveram o apoio do IFMA para realização de cursos de diversos idiomas (65,3%), especialmente inglês (42,8%), italiano (10,9%), espanhol (9,4%), e francês (2,2%). Onze alunos já tinham ido ao exterior para turismo e lazer, cinco já haviam feito outro intercâmbio, outros cinco haviam participado de congressos e cursos internacionais com o aporte financeiro do IFMA. Então, podemos afirmar que 115 dos 141 alunos participantes da pesquisa tiveram sua primeira viagem internacional, através do CsF.

Em suma, traça-se o perfil geral dos alunos do IFMA, participantes do CsF, como jovens do sexo masculino pardos/amarelos entre 18 e 25 anos, advindos de escolas particulares, durante o ensino básico. Atualmente, eles estudam ou fazem estágios e não possuem renda própria não sendo, pois, arrimos financeiros de famílias. Mas, essas famílias possuem renda média familiar acima de 1,5 salários mínimos (principalmente de 1,5 a 5 e de 5 a 10). Alguns, também, já haviam feito viagens internacionais previamente ao Programa. Quase metade dos pesquisados começaram a aprender outros idiomas, através de cursos especializados, mesmo do intercâmbio. Esses alunos ingressaram no IFMA pelo ENEM, em ampla concorrência. Essas informações nos permitem perceber que grande número desses alunos está inserido em uma condição social mais próxima à classe média brasileira, “C” e “B”, considerando parâmetros adaptados do Critério Brasil da ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas, 2015).⁵⁵

Algumas das críticas iniciais ao Programa se pautam no seu caráter elitista. As flexibilizações, nos critérios de candidatura, que aconteceram ao longo da implantação do CsF favoreceram mais candidaturas; porém, esta breve análise da representatividade estudantil do IFMA no CsF corrobora com as críticas nacionais. Assim, os esforços financeiros

⁵⁵ Englobando o universo de ensino médio técnico, superior e os programas federais, a maioria dos estudantes do IFMA (77%) é considerada de baixa renda, com renda per capita de até 1,5 salários mínimos. (REITORIA/IFMA, 2015).

emergenciais para promover cursos, testes e taxas de vistos não parecem ter alterado substancialmente as lacunas sociais e educacionais pré-existentes, que dificultaram o acesso ao CsF a um número maior de estudantes de baixa renda.

Durante as entrevistas, a Gestora 2 reforça esta perspectiva para o Programa:

O CsF teve um outro impasse, a questão do gasto. Nisso o CsF foi um tanto elitizado. Precisa se repensar o CsF talvez com menor número de bolsas, mas com um pacote mais inteiro de despesas antes até da viagem [...] (GESTORA 2).

Assim, quanto à democratização da educação superior, Dias Sobrinho reflete,

Como o saber é parcimoniosa e desigualmente distribuído, o acesso às benesses da sociedade do conhecimento, e, sobretudo à economia do conhecimento, é restrito a uma minoria dotada das condições e oportunidades de competir nos níveis locais e globais. A competitividade mede-se pelas oportunidades de acesso ao conhecimento e às técnicas a ele associadas. Mas, tão importante quanto chegar ao conhecimento é estar dotado das atitudes e dos meios para uma aprendizagem contínua (DIAS SOBRINHO, 2005, p.168).

Para compreender o perfil dos participantes, de forma ampla e profunda, além destes dados, precisaremos considerar as motivações e os caminhos percorridos por esses atores importantes da internacionalização no IFMA, com todas as contradições e convergências em que o processo se deu. Mais do que por meio dos números, sempre tão fortemente apresentados para o CsF, a democratização das ações internacionais se dá pela tomada crítica de consciência das diretrizes inerentes ao processo.

4.4 As razões para participação no CsF e alguns alcances

Knight (2004) aponta a importância de razões claras e bem definidas para a internacionalização de uma IES, as quais estarão refletidas nas políticas e nos programas desenvolvidos e, ainda, no alcance dos resultados esperados. Sem isso, não é possível traçar um planejamento estratégico e um sistema de monitoramento e avaliação do processo, pois, assim, corre-se o risco da internacionalização passar a ser uma resposta impetuosa e fragmentada às demandas nacionais e globais.

Para a autora, essas razões estariam sempre baseadas em valores institucionais, os quais, por sua vez, podem sofrer mudanças diante das motivações e das expectativas postas pela dinâmica do mundo acadêmico. Suas ações decorrentes mostrarão se esta IES

internacionaliza-se com propósito de competir, cooperar ou ambos, como já assinalado anteriormente neste trabalho.

Nas análises dos especialistas desse tema (KNIGHT; DE WIT, 1999; KNIGHT, 2004), as motivações fundamentais para a internacionalização, tanto no nível nacional como institucional, apresentam-se em quatro grupos que refletem seus principais propulsores: econômico, político, acadêmico e sociocultural, embora esses estejam cada vez mais trameados. Mais especificamente, Knight (2004) estabelece como principais fatores, que influenciam as razões institucionais para a internacionalização, a sua missão, a população estudantil, o perfil do professorado, a localização geográfica, as fontes de financiamento e o nível dos recursos disponíveis, bem como a orientação para interesses internacionais, nacionais e locais.

Sendo a internacionalização uma dimensão relativamente nova no IFMA, os motivos institucionais para adesão ao Programa CsF apontam para uma oportunidade promissora, para bolsas de intercâmbio no exterior. Parece ter havido um entusiasmo pela proposta do Programa, desde o início; contudo, a real tarefa, assumida no momento da adesão, só pode ser dimensionada a posteriori, especialmente após o envio e retorno dos primeiros alunos.

De acordo com a análise dos gestores, a participação no CsF foi uma decisão da alta gestão institucional, baseada no convite do governo federal a todas as IES do Brasil. Esta pode parecer uma afirmação talvez óbvia, mas as alternativas seriam: não aderir, ou aderir somente após uma solicitação dos alunos para participar, ou diante de maior notoriedade nacional. O IFMA, mesmo sem uma profunda reflexão e o devido planejamento, vislumbrou uma oportunidade ainda em 2011, logo no primeiro momento do lançamento do CsF.

Percebemos nas respostas dos gestores quatro motivações para a participação do IFMA no CsF: políticas, educacionais, científicas e culturais.

As políticas partem do reconhecimento que este era um programa com bolsas federais, assim como o PRONATEC, Mulheres Mil, entre outros de que o IFMA é convidado a participar. Reuniões em Brasília com o CONIF foram convocadas para demonstrar as expectativas federais quanto ao Programa. Como relatado pelo Gestor 1, “o Programa foi colocado inicialmente não apenas como um programa de quatro anos, mas como parte de uma ampla política de governo”, e, assim, vislumbrava-se uma nova etapa de fortalecimento do processo de internacionalização da Rede Profissional, já iniciado desde 2009. A Gestora 2 também confirma esse entendimento:

Em 2009, fui convidada para dar início ao processo de internacionalização do IFMA, para divulgar o Instituto e trazer instituições para parcerias [...] Em 2010,

houve um primeiro encontro de assessores e coordenadores de assuntos internacionais em Brasília e foi criado um Fórum (FORINTER) para organização de diretrizes e para aprendizagem e troca de experiências entre os professores de línguas, assim como eu, ou com experiência internacional que assumiam essas funções naquele momento saindo da sala de aula e tendo que aprender sobre relações internacionais. Tivemos boas orientações, que o próprio CONIF nos proporcionou, e suporte [...] depois houve a criação da Câmara de Relações Internacionais do CONIF. Passamos a ter mais notoriedade entre os reitores e demais gestores [...] Quando em 2011 surgiu o CsF, com a visita do Obama ao Brasil e o acordo com Dilma [...] ai nós tivemos que trabalhar mais pesadamente. Não dava mais para ficar só fazendo acordos de cooperação e projetando o Instituto. A gente tinha uma realidade inteiramente nova ao que se viveu. Tínhamos um alunado e um professorado que também não conhecia isso (GESTORA 2).

As motivações educativas, científicas e culturais para o Programa são relatadas pelos gestores na perspectiva de que os alunos do IFMA tivessem a chance de conhecer outras culturas, novas realidades educacionais, bem como participar de pesquisas e estabelecer uma rede de contatos, assim, complementando sua formação acadêmica e científica. Neste sentido, as Gestoras afirmam:

Além de criar uma integração dos alunos daqui com outras IES, o IFMA pretendeu que os alunos pudessem complementar a formação desses alunos no ensino e na pesquisa, que houvesse uma troca com outra realidade, outro país, outra cultura. E também possibilitar projetos de pesquisas e que esses mesmos alunos pudessem tentar uma pós-graduação fora. Já que o governo dava toda a sustentação financeira, o IFMA ganha, pois acabaria melhorando a qualidade desses alunos no final do curso (GESTORA 4).

Para os alunos isso [o Programa CsF] foi uma oportunidade espetacular, eu que fiz minha carreira acadêmica toda, a gente só vivia a internacionalização na pós-graduação. O Programa fez com que os alunos vivessem isso logo desde cedo e pudessem identificar o caminho que eles querem percorrer, e isso facilita a caminhada deles, inclusive na pesquisa. Quando o primeiro grupo começou a voltar e com as notícias, as pessoas foram ganhando mais confiança e vendo a dimensão do Programa [...] partiu da gestão institucional [...] pareceu importante para se fazer uma rede de contatos lá fora (GESTORA 3).

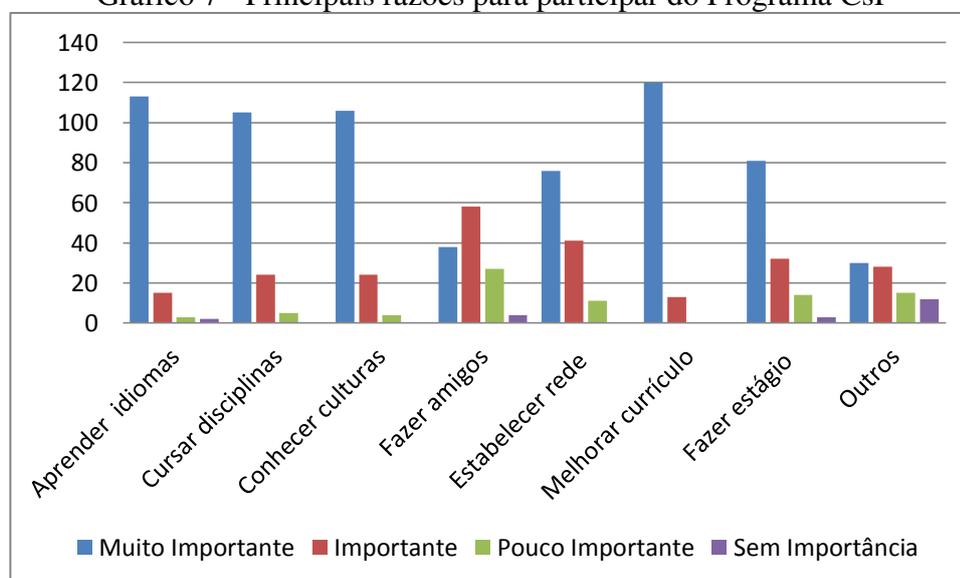
Para o IFMA, tal oportunidade _ incentivada pelo MEC, SETEC, CONIF, FORINTER - seria uma forma de a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica utilizar-se de um programa de bolsas federal para acelerar o processo de internacionalização já iniciado, bem como melhorar a qualidade de formação de seus educandos e divulgar o trabalho realizado pela Instituição, a fim de estabelecer redes de contatos com pesquisadores e instituições no exterior.

Essas razões fundamentais para a internacionalização no nível institucional do IFMA estão em comum acordo com cinco das seis apontadas por Knight (2004): a reputação internacional, o desenvolvimento de recursos humanos, a criação de alianças estratégicas, a diversidade cultural, a produção de conhecimentos e, de forma mais implícita, a melhoria na qualidade educacional. A geração de recursos, ou seja, o fator econômico não foi uma

expectativa citada pelos gestores nesta IES estudada, talvez considerando seu processo de internacionalização em fase inicial e, portanto, menos competitiva, ou a dependência do governo federal existente em sua cultura orçamentária vigente. Na verdade, temos que considerar também que - diferentemente da realidade canadense, de onde parte Jane Knight ou da norte-americana, onde o tema é visto como fonte de recursos financeiros pela captação de estudantes estrangeiros o contexto latino-americano tende a ser visto sob outro enfoque, menos abertamente comercial.

Contudo, essas expectativas não parecem ter sido plenamente alcançadas e, pior, contrastam, em alguma medida, com os objetivos traçados pelos estudantes, para o seu intercâmbio, como veremos a seguir, na comparação entre as motivações dos bolsistas, antes do embarque para o exterior e as contribuições concretas, percebidas no retorno ao país.

Gráfico 7 - Principais razões para participar do Programa CsF



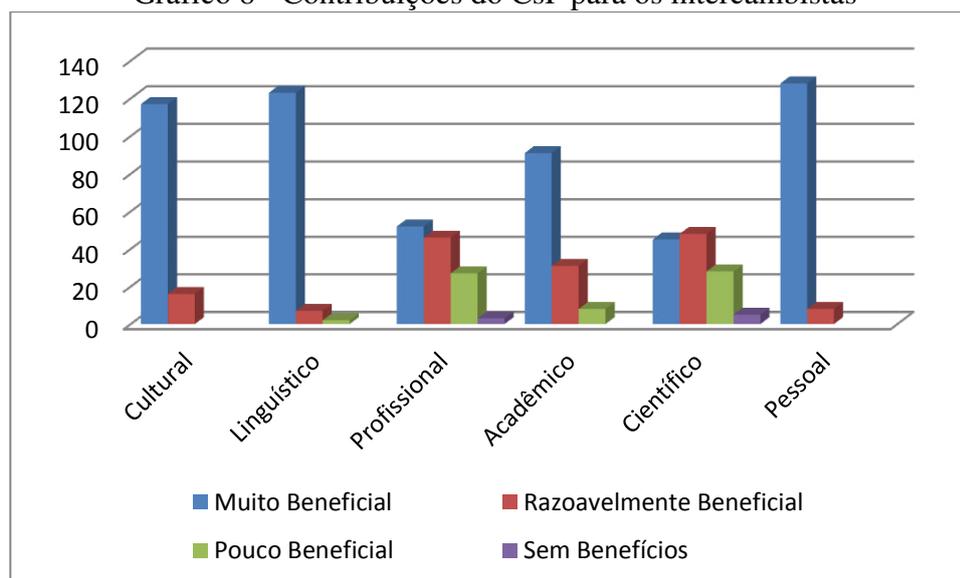
Fonte: Questionário elaborado pela autora

No questionário, os intercambistas explicitaram que quase todos os motivos, indicados para o interesse no Programa CsF, foram “muito importantes”, exceto “fazer amigos”. O ranqueamento destas motivações apresentou a seguinte ordem de relevância: melhorar o currículo, aprender outros idiomas, conhecer culturas e países, cursar novas disciplinas no exterior, estabelecer uma rede de contatos acadêmicos e científicos e fazer estágios fora do país.

De forma geral, o gráfico acima mostra que os principais motivos, inicialmente traçados pelos estudantes para sua experiência no Programa CsF, foram mais de ordem profissional, pessoal, cultural e menos acadêmico-científico.

Posteriormente, as contribuições, percebidas após o retorno do intercâmbio, foram, sobretudo: crescimento pessoal, aprendizado de idiomas e conhecimento de países e culturas. Outros benefícios não foram alcançados, conforme planejado: novos aprendizados acadêmicos, oportunidades profissionais de estágios e empregos e, principalmente, a participação em pesquisas, projetos e publicações no exterior. Também é possível perceber que estes dois últimos aspectos - profissional e científico - aparecem com uma pequena parcela de indicações “sem benefícios”.

Gráfico 8 - Contribuições do CsF para os intercambistas



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Em entrevista, o Gestor 1 concorda que a maior contribuição do CsF para os estudantes intercambistas é pessoal e cultural. Eles conhecem lugares, adquirem línguas e amadurecem, inclusive enquanto estudantes, sendo mais participativos nos seus cursos e com um nível de informação mais amplo através de outros referenciais acadêmicos. Para ele, a mudança de atitude dos estudantes, perante o seu curso foi, visivelmente, a maior contribuição do CsF também ao IFMA.

Praticamente todos os alunos que voltaram se envolveram em projetos de pesquisa, [...] participaram de eventos como monitores, no PIBID, na monitoria das aulas. Eles criaram até um CAEC [Centro Acadêmico] de Civil, encabeçado pelos alunos do CsF para propor melhoramentos para o curso. Fizeram documentos com o levantamento de professores, disciplinas, propondo mudanças e melhorias. Esta mudança de comportamento é ótima para todos (GESTOR 1).

A Gestora 2 faz uma análise bastante abrangente. Segundo ela, o ganho para os alunos perpassa pelo autoconhecimento, pela melhoria da autoestima, pelas aprendizagens culturais e linguísticas, até o conhecimento acadêmico, o currículo e as oportunidades de emprego. Para

o país, assim como para o Maranhão e para o próprio IFMA, a divulgação dos potenciais locais é de grande importância. E os alunos cumprem este papel. A influência do CsF alcançou as políticas educacionais de diversos estados que passaram a criar seus próprios programas de intercâmbio, assim como as próprias IES locais, que intensificaram seus processos de internacionalização.

A Gestora 3 percebeu como vantagens, advindas do CsF, a projeção internacional do IFMA frente às IES e eventos no exterior, o que possivelmente pode ampliar a rede de contato dos pesquisadores locais.

Contraditoriamente, quando questionados sobre chances de divulgar a cultura brasileira, durante o intercâmbio, a maioria dos bolsistas julgou ter divulgado a cultura brasileira e o estado do Maranhão (67%), principalmente entre seus amigos estrangeiros e, até mesmo, entre brasileiros, ou em eventos promovidos pela própria IES, no exterior, em aulas de línguas estrangeiras, feiras culturais, atividades artísticas e culinárias etc. Contudo, as respostas, majoritariamente, seguem a linha “pude divulgar bastante a cultura brasileira, mas não tanto o IFMA” (A19)⁵⁶. Assim, apenas 09 alunos relatam terem tido a oportunidade de expor mais formalmente seus cursos no IFMA e as pesquisas já realizadas em congressos, estágios e eventos.

Além das contribuições já apontadas pelos demais entrevistados, a Gestora 4 aponta que muitos alunos não teriam como pagar por uma viagem internacional, e ressalta que essa chance, por si só, já traz muitos ganhos aos alunos; entretanto, ela enfatiza que as contribuições para os alunos, trazidas pelo CsF, foram de ordem pessoal, cultural e talvez profissional, mas não científicas. Ela justifica:

Para os alunos, foi muito válido. Nossos alunos que foram já estão fazendo mestrado ou já passaram em concursos. Eles aproveitaram bem a oportunidade. Mas ficou vago o quanto isso tudo contribuiu, de fato, para a graduação deles. O crescimento maior foi pessoal, conhecer outra língua outras cultura, morar sozinhos, foi uma contribuição muito mais pessoal do que científica [...] Eles não conseguiram fazer nenhuma ligação com as nossas linhas de pesquisa. Eles não conseguiram nem fazer suas monografias em alguma linha de pesquisa que desenvolveram lá. Eles chegaram aqui meio perdidos para começar do zero. Talvez por falta de maturidade e experiência deles, ou falta de direcionamento nosso, de iniciativa nossa e deles para formar esses vínculos. Eles poderiam também ter buscado bolsas para voltar lá depois e fazer uma pós-graduação (GESTORA 4).

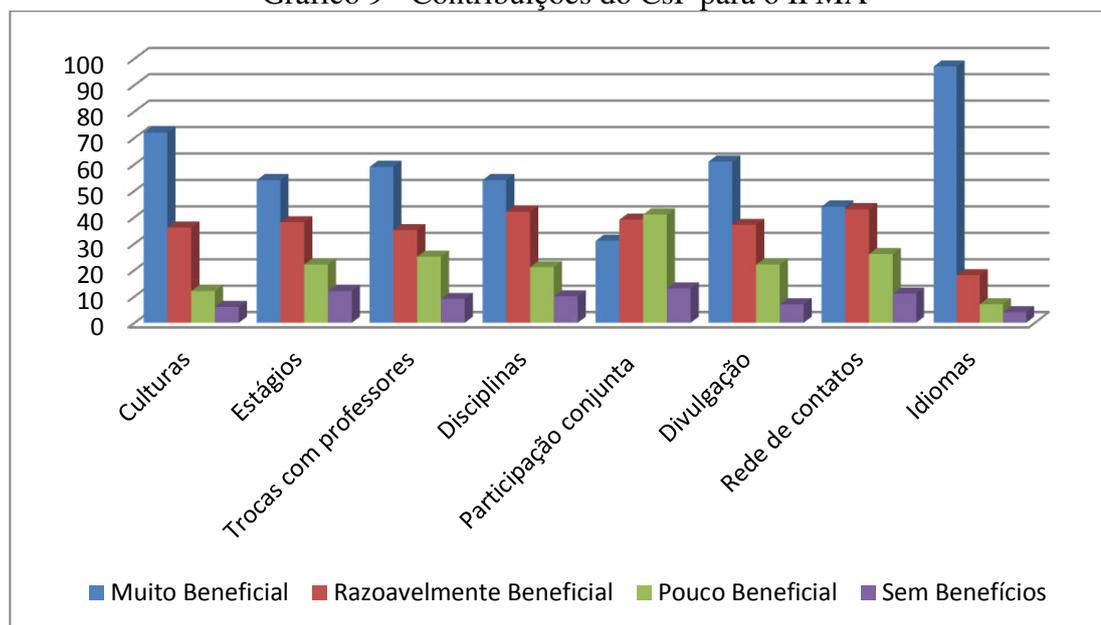
A Gestora 5 fez uma avaliação dos benefícios do CsF para os alunos, para o IFMA e para a região, perpassando por questões educativas, sociais e políticas:

⁵⁶ A letra “A” é uma menção a sequência numérica dos depoimentos dos alunos nos questionários.

[...] as portas do conhecimento se abriram para a realização e percepção de ações que vão além da sala de aula. Conhecimento acadêmico, a interação com culturas diferentes, a visão social, política e econômica da região e, principalmente o censo crítico que os fizeram buscar ações lá fora para a continuação e o engrandecimento de estudos visando à melhoria para o desenvolvimento da região [...] contribuíram para a melhoria das atividades docentes e administrativas no IFMA no que tange a execução das práticas nos laboratórios [...] permitiram-nos socializar estes conhecimentos junto às escolas, secretarias municipais e estaduais, com visões sobre a qualidade de vida e a instrumentalização de ações [...] para atingirmos melhores IDH na região (GESTORA 5).

Na opinião dos estudantes pesquisados, foi preponderantemente benéfico para o IFMA a maior valorização do ensino e aprendizagem de idiomas estrangeiros e assuntos culturais; a divulgação do Brasil, do Maranhão e do IFMA no exterior e a troca de experiências entre professores e coordenadores de outras instituições. Sendo razoavelmente benéfica a possibilidade de avanços no campo do estágio no exterior, nas disciplinas ministradas e nas redes de contato. Ainda, alguns entenderam como pouco benéfica ou sem benefícios a participação conjunta em pesquisas, eventos, projetos e publicações advindos do CsF, indicando que o contato entre as IES não foi estabelecido a contento.

Gráfico 9 - Contribuições do CsF para o IFMA



Fonte: Questionário elaborado pela autora

O crescimento pessoal mais visível que o acadêmico, destacado pela experiência de mobilidade no IFMA é frequentemente percebido em estudos sobre internacionalização (LAMBERT, 1989 apud KNIGHT, 1995, p. 13). No entanto, o desenvolvimento individual dos estudantes é reconhecido pelas universidades americanas, como sendo razão suficiente para uma forte defesa de projetos internacionais, ainda em nível de graduação. Segundo esses

estudos, as IES norte-americanas temem limitar interesses, atividades, pensamentos, opiniões etc. a uma esfera puramente local, sem atenção a fatores externos ou mais amplos. Para as IES europeias, o desenvolvimento individual, por meio da vivência no exterior é colocado em menos destaque que nos Estados Unidos, sendo considerado um ‘valor adicional’ e, por vezes, mal interpretado como turismo acadêmico.

4.5 Estratégias e atores institucionais na implantação do Programa

Para Knight (2004), as estratégias, assim como as políticas e os programas são sustentados pelos valores, perspectivas e razões fundamentais nacionais e institucionais, e obedecem a uma gradação hierárquica, de modo que as estratégias refletem um nível mais concreto, um enfoque mais planejado, integrado, e incluem atividades do programa acadêmico e iniciativas organizacionais no nível institucional.

Ainda no que se refere às estratégias ou atividades de internacionalização que se manifestam no nível das IES, estas se dividem entre as que ocorrem fora das fronteiras nacionais ou dentro de casa – “*at home*” (WIT; KNIGHT, 1995; KNIGHT; 2004), enfatizando uma dimensão intercultural e internacional para as funções das IES na integração da comunidade acadêmica à sociedade global. As duas extensões são entendidas pelos autores como intimamente interligadas e interdependentes, com consequências importantes uma sobre a outra.

Assim, buscamos refletir sobre as estratégias utilizadas para apresentação e materialização do Programa CsF no IFMA.

Durante as entrevistas, os gestores 1, 2, 3 e 5 apontam que o CsF foi implantado pela ARINT e pela Reitoria desde o princípio. Somente a Gestora 4 percebeu o Programa por intermédio do interesse estudantil. Os relatos indicam que o primeiro momento foi de assimilação do funcionamento do Programa, sua divulgação entre professores e alunos para captação de interessados e de busca de apoio financeiro para fomentar possíveis candidaturas. Segundo a Gestora 5, as principais estratégias de divulgação do CsF incluíram o uso de “e-mails institucionais, reuniões, palestras, orientações e participação efetiva do departamento de Relações Internacionais”.

Dessa forma, as respostas abrangeram dois problemas que surgiram no início da divulgação do Programa no IFMA: a exigência de grande domínio da língua inglesa e as altas despesas para as candidaturas e embarque dos alunos aprovados (testes de proficiências,

vistos internacionais, exames médicos, vacinas, traduções juramentadas etc.). Os gestores relataram que estes primeiros problemas foram sanados, com o auxílio dos professores dos campi, por meio de aulas, o uso de recursos da rubrica de “Assistência ao Educando” do próprio Instituto ou de verba da FAPEMA.

A gente divulgou nos departamentos, nos cursos e com os alunos e ela (Assessora de Relações Internacionais) tomou a frente. Ficamos surpresos que alguns alunos já sabiam inglês e tinham facilidade com a língua (GESTOR 1).

Com o intuito de viabilizar estratégias para a execução de atividades fora do país, a Instituição tem se mobilizado [...] para o desenvolvimento de cursos de língua estrangeira para a comunidade, tanto na modalidade presencial como através da educação a distância (GESTORA 5).

Quando nos apercebemos de um programa dessa dimensão, a gente tinha que ir atrás [...] A gente não conseguia visualizar quem teria inglês suficiente para participar. [...] Ficamos em uma situação difícil com a barreira das línguas [...]. **No começo fomos a passos tímidos e depois aprendemos a fomentar as candidaturas com o apoio da instituição.** [...] Tivemos que convencer os gestores para dar apoio, especialmente na fase pré-viagem. Na verdade, teriam que apoiar o aluno no começo, meio e fim. Não poderiam só assinar o termo de compromisso. E realmente o Reitor e os pró-reitores fizeram isso de forma conjunta. Como? Fomentando os custos da pré-viagem dos alunos. Nós buscamos outros editais de apoio para implementação do Programa para cursos de idiomas diversos, vistos etc. (GESTORA 2, grifo nosso)

Os primeiros alunos que surpreenderam pelo elevado nível de conhecimento do inglês foram “recrutados” a participar da primeira etapa do Programa. Mas, este seletivo grupo de alunos se findaria em cinco ou seis participantes no primeiro edital. A decisão de fomentar, no sentido de provocar e promover, a participação discente foi claramente definida e apoiada pela gestão institucional. Assim, a Gestora 2 relata um processo construtivo para a participação do alunado no Programa. De fato, a forma adotada para promoção, quase imediata do Programa, foi importante para a numérica participação do IFMA diante dos outros IFs do Brasil.

Nos depoimentos acima, também é possível perceber a posição colaborativa do primeiro Gestor na divulgação do CsF no seu campus, assim como a intenção propositiva do Reitor e pró-reitores, relatada pela Gestora 2. Deste modo, para alguns, houve entendimento entre as partes institucionais e cooperação dos atores envolvidos na administração do Programa no IFMA; entretanto, para outros, houve centralização e falta de diálogo entre os setores da Instituição. As falas abaixo ilustram um pouco dessa dificuldade apresentada:

A PRPGI não participou tanto do CsF. O programa iria ficar na Pró-Reitoria de Pesquisa, mas, com o surgimento da ARINT, ficou centralizado lá. Acabou faltando diálogo em vários momentos, principalmente no retorno dos alunos. Ficou muito solto. [...]. Não é responsabilidade somente da ARINT, é de todos, por isso digo que faltou mais diálogo para pensar a melhor forma de fazer isso (GESTORA 3).

Eu fiquei sabendo pelo interesse dos próprios alunos [...] não houve contato nenhum com a Reitoria no início. Eu soube dos cursos de idiomas, mas foi bem depois (GESTORA 4).

O outro ponto examinado durante as entrevistas foi a recepção do CsF pela comunidade acadêmica. Os gestores entrevistados relatam que as reações dos estudantes foram de grande entusiasmo ou, pelo menos, de curiosidade quanto à possibilidade de estudo no exterior. Segundo eles, aqueles que não demonstraram interesse pelo Programa justificaram não ver motivos para atrasar seus cursos no IFMA com a viagem ou não ver chances reais de transpor as deficiências da aprendizagem de outros idiomas em curto prazo.

Os diretores e chefes de departamento foram citados como bons colaboradores do Programa, nas várias etapas: divulgação, fornecimento de documentos, liberação de recursos e mediação de problemas acadêmicos.

Quanto aos docentes, os depoimentos assinalam para algumas resistências iniciais, especialmente relacionadas à conclusão antecipada de disciplinas em alguns casos ou, mais fortemente, com o abandono de projetos de pesquisa em andamento.

Seguem alguns relatos sobre as reações internas positivas e negativas:

Foi recebido muito bem pelos departamentos e pelos professores. Os alunos saíam no meio do semestre e mesmo assim tiveram apoio dos professores em todos os cursos para concluir as disciplinas a distância. O apoio não foi de 100%, alguns professores não concordaram, mas foi um número pequeno e a gente foi estudando caso a caso (GESTOR 1).

Tivemos reações negativas de professores da instituição que achavam que esse Programa iria levar alunos para turismo. Outros eram entusiastas. Mas, muitos eram críticos. Eu acredito que esses professores, na realidade, não estavam acostumados com essa realidade. Eles ficaram incomodados com esse novo contexto. Acredito que aos poucos isso foi se diluindo. [...] Não encontrei obstáculos nos gestores do ensino superior, eles apoiaram bastante. A gente teve diretora de campus do interior que veio pessoalmente trazer os alunos até aqui para o embarque (GESTORA 2).

No início, muitos professores reclamavam do Programa, eles perderam muitos bolsistas, os melhores alunos estavam indo embora e abandonando os projetos pelo meio. Faltou diálogo para condicionar a saída desses alunos às pesquisas que estávamos fazendo aqui ou que eles mantivessem contato com os professores daqui, uma pesquisa conjunta para inserir os docentes do IFMA de alguma forma. Um professor relatou ter tido três bolsistas durante um ano de projeto. Prejudicou o trabalho dele, claro. Os professores me procuravam pedindo para impedir os bolsistas de concorrer ao CsF. Mas, como negar essa oportunidade a eles? Infelizmente, não podíamos fazer nada (GESTORA 3).

A participação de apenas oito docentes do IFMA no Programa CsF foi proporcionalmente bem reduzida, em relação à participação discente. Para os entrevistados, o escasso interesse docente no CsF justifica-se pelo transtorno do deslocamento para fora do país, por um longo período de tempo, por questões familiares, dificuldades com as línguas

estrangeiras ou por já estarem inseridos em outros programas de pós-graduação no Brasil. Segundo esses gestores, a oferta de experiências mais curtas, no exterior, atrairia mais participantes. A pouca participação do IFMA nas bolsas de pós-graduação, ofertadas pelo CsF, ilustra as dificuldades encontradas no quadro nacional, como apontado em seções anteriores, tendo como barreira ainda o reconhecimento de diplomas do exterior.

Sobre essa questão, os gestores afirmam:

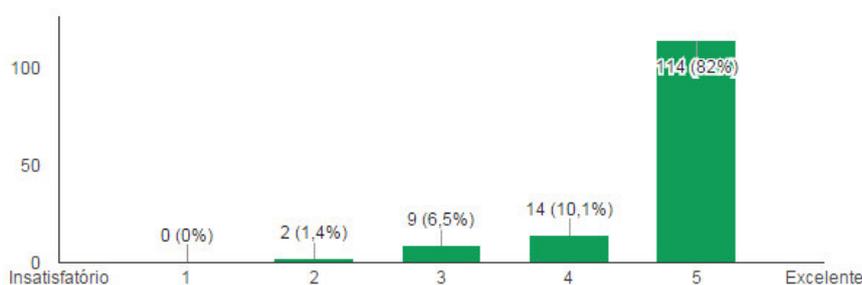
Ele (o professor) não se sente atraído para sair do país por tanto tempo, um doutorado pleno é longo. Talvez se houvesse mais oferta para mestrado, seria diferente. [...] Quando a gente chama para participar de um programa mais curto, ai ele se sente mais atraído (GESTORA 2).

Os professores não foram contemplados, precisam de programas de visitas curtas ou cursos mais curtos até para entender a experiência que esses alunos tiveram lá fora. [...] O aluno é passageiro, se não houver verticalização do ensino. Os investimentos deveriam ser maiores nos professores, eles ficam 20 ou 30 anos na instituição [...] Precisamos investir em línguas para os docentes [...] A ARINT divulgou, fez cursos para os alunos, foi ótimo, mas acho que ainda falta mais estímulo da gestão para o docente (GESTORA 3).

Estudos sobre internacionalização em universidades canadenses, feitos por Knight (1994, p.7), ressaltam a importância de que os próprios professores tenham suas experiências internacionais para garantir esta inserção nas atividades de pesquisa e nos programas de cursos adotados por eles. Ela também indica a necessidade de valorização da mobilidade docente dentro das IES com facilitação de trâmites, financiamento e reconhecimento para que uma cultura de integração internacional aconteça.

Mesmo com algumas resistências ao Programa, nos questionários, os estudantes avaliaram como excelente o apoio dado pelo IFMA aos interessados no CsF. Assim, dos 141 alunos que responderam ao questionário, nenhum considerou o apoio do IFMA insatisfatório ou ruim. Para 82% deles, o IFMA contribuiu muito para o preparo durante a candidatura e o pré-embarque, por conta do apoio financeiro, logístico, acadêmico e motivacional.

Gráfico 10 - Avaliação do apoio dado pelo IFMA aos bolsistas no Programa CsF



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Os intercambistas apontam que o IFMA custeou cursos de idiomas, provas de proficiências, vistos internacionais, além de promover reuniões de orientações sobre o Programa e a cultura estrangeira, ao mesmo tempo em que desburocratizou o processo de afastamento desses alunos, a emissão e tradução de documentos.

A3 - “O IFMA ajudou desde o começo, desde o curso preparatório até com ajuda de custo para tirar o visto, documentos, e outras dúvidas”.

A4 - “O apoio psicológico, financeiro e acadêmico do IFMA foi de suma importância para minha participação no Programa.”.

A55 - “O IFMA deu todo o apoio necessário para conseguirmos alcançar a aprovação no CsF e assim poder viajar, tirando as dúvidas burocráticas e acalmando os nervos na véspera da viagem. O auxílio do IFMA com cursos e com os as bolsas para pagar o Ielts e algumas taxas necessárias para viagem foi de fundamental importância para a mudança para outro país ser o menos traumática possível.”.

A28 - “Acredito que se eu estivesse em qualquer outra universidade a dificuldade em me inscrever no Programa seria imensa, seja por falta de confiança própria ou por falta de recursos financeiros para arcar com todas as despesas. O IFMA não só nos auxiliou financeiramente como psicologicamente, com conselhos e sugestões. Só tenho a agradecer a equipe responsável.”.

Percebemos com as justificativas dadas que a larga maioria das avaliações positivas para com o apoio do IFMA se referem às ações implementadas no momento da candidatura e aprovação dos participantes do CsF, ou seja, antes do intercâmbio. As avaliações, quanto ao apoio e acompanhamento durante e, principalmente, no retorno dos estudantes aos seus campi de origem, parecem ser mais divergentes. Os alunos relatam os problemas encontrados em questões burocráticas para o reingresso na IES e o aproveitamento de créditos.

Quanto ao antes, durante e depois:

A111 - “O IFMA ajudou no que foi possível desde o visto até a volta à universidade. Muito mais que faculdades renomadas do Brasil, segundo outros participantes do CsF”.

A21 - “Ajudou nas despesas para tirar o visto, fazer as provas de proficiência em inglês e foi muito receptivo no meu retorno, aproveitando as matérias feitas no exterior.”.

A109 - “O IFMA ofereceu cursos de língua estrangeira e auxílio financeiro para retirada do visto e realização do TOEFL. Além disso, o ARINT ofereceu suporte durante todo o período de seleção do Programa e após a volta ao Brasil”.

A114 - “Tive apoio financeiro e de esclarecimentos desde a inscrição no Programa até o aproveitamento das disciplinas.”

A11 - “Antes de ir tivemos muito apoio, tanto do IFMA sede quanto do campus. Ao retornar, o campus não nos prestou qualquer apoio logístico ou pedagógico. Na verdade, a coordenação do curso no campus afirmou que qualquer dúvida ou solicitação competente ao reingresso era de minha inteira responsabilidade e que fomos porque quisemos e ninguém nos obrigou!”

A26 - “Antes do processo o apoio é ótimo, mas na estadia ou na volta do Programa não tive nenhum apoio ou forma de colocar em prática o que vivenciei no exterior durante o CsF. Não foi possível nem colocar as disciplinas cursadas no histórico escolar pois no meu campus ninguém sabia como proceder nesses casos. Acabei passando um ano estudando em uma das melhores universidades e não consta isso no meu histórico final ou diploma do curso pelo IFMA”.

A47 - “Faltou acompanhamento após a viagem”.

A92 - “Fomos muito bem apoiados durante os preparativos para o intercâmbio, porém em alguns momentos senti um pouco a falta de apoio depois de estar lá.”

A59 - “O incentivo do IFMA para participação dos alunos no Programa foi de grande valia, em um trabalho excelente, bem executado na época. Porém, não me senti amparada pelo IFMA quando tive problemas já estando no país de destino [...] Acho que o IFMA não tinha condições de manter um relacionamento de impacto com os gestores do Programa em Brasília e, por isso, nada podiam fazer além de pedir para o estudante voltar para o Brasil quando os problemas apareciam. Dessa forma, a instituição não estava preparada para uma boa gestão do Programa no Maranhão.”

Um número de citações se refere especificamente ao papel da equipe da ARINT nesse processo inicial para divulgação, encorajamento e aconselhamento, com críticas sobre a falta de estrutura do setor e sua atuação distanciada dos campi fora da capital. Extraímos alguns depoimentos dados através do questionário:

A123 - “O acompanhamento da ARINT foi fundamental para que houvesse confiança de prosseguir com o processo do CsF”

A25 - “Devido à quantidade de candidatos e falta de estrutura do departamento internacional, alguns momentos no processo foram mal solucionados.”

A 91 - “Eu acredito que os “campus” do interior do estado deveriam estar munidos de mais informações com relação ao Programa CsF. Faltam responsáveis em passar determinadas informações aos bolsistas, como por exemplo, aproveitamento de matérias e estágios feitos em universidade estrangeira. Há uma lacuna muito grande entre o Programa e alguns Institutos [Federais], muitos alunos buscam informações em redes sociais, até mesmo por desconhecer a ARINT, que não é divulgada nesses campus.”

Determinados intercambistas destacam também a orientação dos professores, coordenadores e diretores, ou a ausência dela. Como exemplo:

A73 - “O pessoal do ARINT, o diretor de ensino superior e os meus professores colaboraram muito para que eu realizasse o intercâmbio, pois se mostraram bem dispostos a ajudar com o material que precisei para a seleção.”

A74 - “Tive apoio e acompanhamento dos meus professores durante o tempo que fiz o intercâmbio. Não tenho nada a reclamar da Instituição.”

A87 - “Com relação aos coordenadores internacionais, muito apoio. Quanto ao resto da Instituição, não tanto.”

A140 - “Tive todo o apoio necessário antes e durante o Programa, sei que posso contar para qualquer ajuda. Tive muitos relatos de instituições que faziam de tudo para o aluno não ir, e não vivi isso no IFMA. Tive apoio desde os professores à coordenação do meu curso.”

A 104 - “Tirando a falta de participação dos Coordenadores de Curso e Chefes de Departamento, a assistência provida pelo IFMA, por meio da ARINT, é impecável.”

Diante do exposto, as sugestões propostas pelos estudantes pesquisados se voltaram para a urgência de mais acompanhamento a esses alunos, de momentos para socialização do intercâmbio vivido, de se instituir práticas uniformes entre campi para aproveitamento de disciplinas, e de buscar vínculos com outras IES.

A59 - “Ouçam os alunos. A maior parte deles possui uma rede de contatos importantes na área de pesquisa e podem, se quiserem, ajudar na internacionalização do IFMA.”

A132 - “Passei um ano e meio nos Estados Unidos e neste meio tempo estudei em duas universidades diferentes, e no decorrer deste período não houve nenhum contato entre mim e o IFMA. A minha sugestão seria a permanência de contato entre os estudantes e a instituição, os alunos serviriam como ponte de comunicação entre as duas instituições.”

A26 - “No retorno do Programa o discente vem cheio de ideais e bagagens de conhecimento pronto para colocar em prática, mas no retorno não tem nenhum incentivo para colocar em prática ou compartilhar seu conhecimento adquirido. Falta incentivo pós CsF, atenção ao aprendizado do aluno como contribuição científica para a instituição.”

A10 - “Encorajar os alunos que fizeram bons contatos com professores estrangeiros pelo CsF a buscar oportunidades de conectar o IFMA com essas instituições estrangeiras por meio de projetos, pesquisas etc.”

A 11 - “A criação de um departamento como ARINT em cada campus que tem ou visa enviar alunos ao CsF; a desburocratização do aproveitamento das disciplinas lá cursadas e assim fazer jus ao título “Graduação Sanduiche””.

Para a ARINT, além da descentralização do escritório, como sugerido nos depoimentos acima, os alunos sugerem uma maior integração com outros departamentos. Na verdade, os intercambistas parecem cobrar um maior envolvimento de outros setores institucionais no processo de internacionalização. Seguem alguns extratos onde este assunto foi apontado:

A48 - “Que os professores também possam dar mais incentivos aos alunos, possam promover mais o CSF, e aproveitar a ida do aluno ao exterior e fazer parcerias ou contato com universidade de fora”

A101 - “A aproximação do departamento de relações internacionais do IFMA aos alunos, a divulgação de oportunidades de bolsas de estudos para graduação, pós-graduação, mestrado.”

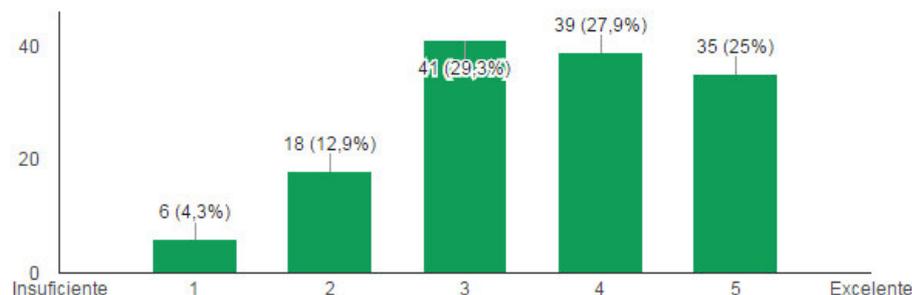
A100 - “Que o ARINT continue fazendo o ótimo trabalho [...] mas que houvesse mais interesse dos professores do IFMA, quando professores da Universidade estrangeira oferecerem parcerias.”

A104 - “Conscientização das chefias de departamento e curso sobre internacionalização.”

A67 - “Uma participação mais próxima dos departamentos dos cursos, pois a impressão que eu e meus companheiros de intercâmbio tínhamos, era de que apenas um setor, no caso "ARINT", demonstrava preocupação e acompanhamento dos estudantes.”

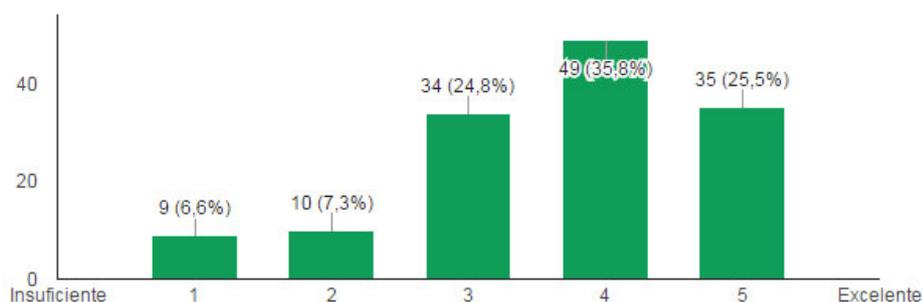
Por fim, o papel das agências nacionais (CAPES e CNPq) e internacionais (parceiros e IES) na resolução de problemas também foi avaliado pelos intercambistas. O primeiro grupo obteve predominância do conceito 3 (bom), enquanto que o segundo grupo foi julgado muito bom, com conceito 4, conforme os gráficos seguintes:

Gráfico 11 - Avaliação do apoio dado pela CAPES e CNPQ aos bolsistas



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Gráfico 12 - Avaliação do apoio dado pelas IES e agências internacionais aos bolsistas



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Para os gestores, a relação estabelecida entre as agências nacionais, financiadoras do Programa CsF, as IES no exterior e o IFMA foi dificultada pela grande demanda de estudantes, a constante falta de comunicação e a obstinação do Governo em alcançar metas numéricas. Apesar disso, é ressaltada a pontualidade no pagamento dos benefícios para os participantes do CsF.

Primeiro, a gente tem que entender o contexto da CAPES e do CNPq. Eles eram órgãos que não viviam isso. De repente, era o CsF com os EUA e o inglês, depois, entrou Europa, Ásia e muitas outras demandas. Esse pessoal teve que aprender rápido, cair em campo, buscando acordo de cooperação, fazendo contato com diversas instâncias no exterior, o pessoal deles era reduzido. A medida que o tempo passou, a gente percebe que o desencontro de informações continuou. A gente esperava um canal de comunicação mais eficiente. Às vezes era mais fácil buscar informações com a IES do exterior que com os órgãos brasileiros. Com relação ao IFMA, não tivemos problemas com alunos sem bolsas ou qualquer problema assim, às vezes o dinheiro demorava para chegar, mais uma vez lá, os nossos alunos não tiveram problemas (GESTORA 2).

Não acompanhei bem, só no começo, mas sei que os números falaram mais alto para a CAPES e isso prejudicou o andamento e os resultados do CsF. (GESTORA 3). A avaliação foi positiva, pois sempre que precisávamos dos esclarecimentos o Campus foi atendido (GESTORA 5).

Na avaliação da Gestora 2, o suporte local advindo da agência local de fomento à pesquisa foi crucial para elevar os resultados do Programa no IFMA.

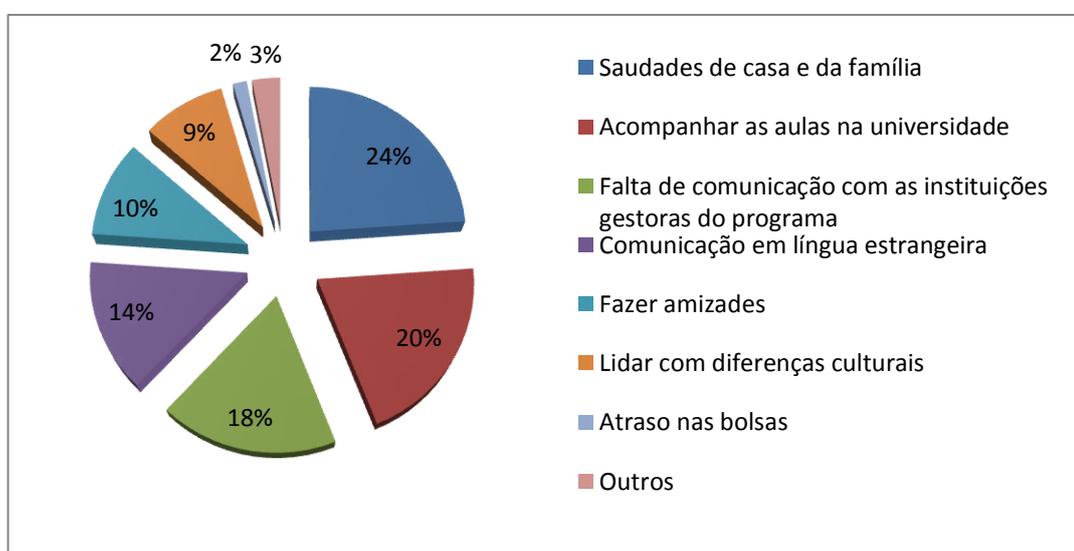
A FAPEMA deu uma grande contribuição para o sucesso do CsF no IFMA. No primeiro momento tivemos uma verba modesta e mostramos à FAPEMA os resultados e o nosso fomento foi dobrado no segundo edital, e depois tiveram outros editais de apoio a cada ano do CsF (GESTORA 2).

O IFMA, por meio da ARINT, participou de três editais da FAPEMA para auxílio financeiro às IES na viabilização de candidaturas, totalizando o valor recebido em R\$ 398 mil, entre 2012 e 2015. Esta fundação tem sido bastante participativa na promoção da internacionalização da ciência e da pesquisa no Maranhão, com editais voltados para cooperação, formação de redes, participação em eventos e qualificação no exterior.

4.6 Outros entraves encontrados ao longo do caminho

De acordo com os questionários, os principais problemas encontrados pelos bolsistas, durante o intercâmbio, foram: a saudade de casa, acompanhar as aulas nas universidades por questões metodológicas, avaliativas ou linguísticas e a falta de comunicação com a CAPES e o CNPq.

Gráfico 13 - Principais problemas encontrados durante o Programa CsF



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Além destes problemas elencados no Gráfico 13, quatro outros desafios também foram citados: o clima; morar com pessoas desconhecidas; poucas oportunidades de falar inglês, uma vez que as universidades e os alojamentos estavam repletos de brasileiros; e o alto custo de vida de algumas cidades.

É válido ressaltar que estes problemas não se configuraram em barreiras graves para a maioria dos estudantes e, assim, o fim do intercâmbio internacional se deu em tempo normal, como previamente designado pela CAPES ou CNPq, em 82% dos casos. Apenas dez alunos, ou seja, 7% deles, tiveram seu período de estada prorrogado, em função de estágios ou pesquisas executadas no exterior, e sete alunos (5%) tiveram que retornar mais cedo do que o previsto originalmente, por razões pessoais, de saúde ou dificuldades de adaptação no exterior.

O questionário também examinou possíveis problemas encontrados no retorno desses alunos às atividades do IFMA.

Apenas 35% deles dizem não ter encontrado dificuldades no seu reingresso à Instituição. Os problemas abordados pelos outros 65% foram: a) aproveitamento de créditos e disciplinas cursadas no exterior (34%); b) diferenças de metodologias de ensino (14%); c) formas de avaliação (5%); d) dificuldades em relacionar conteúdos dados no exterior e na IES brasileira (4%); e) outros, tais como, a falta de compromisso dos docentes, problemas com a infraestrutura física e bibliotecas do IFMA (8%).

Na análise dos intercambistas, as avaliações não têm um peso tão grande no exterior quanto no IFMA e se estabelecem em caráter contínuo. Além disso, as universidades fora do país dedicam um tempo maior para atividades externas à sala de aula, assim estimulando horas de estudo ou pesquisa em casa, em laboratórios ou em atividades de campo e o autodidatismo. Para os sujeitos pesquisados, novos hábitos de estudo e reflexão sobre autonomia e responsabilidades assumidas, durante o processo de aprendizagem no exterior, constituem uma mudança de atitude significativa para a formação acadêmica e profissional desses bolsistas.

Em entrevista, os gestores também foram convidados a analisar possíveis problemas causados pelo CsF para os alunos ou para o IFMA. Para o Gestor 1, não houve problemas ocasionados pelo CsF. Ele explica que consideraria problemático um número elevado de perdas de cérebros para outras IES no exterior ou mesmo no Brasil. Entretanto, os casos de trancamento ou transferências após o intercâmbio, não foram numericamente significativos. Já a Gestora 2 consegue se aprofundar em outros problemas além da questão dos altos custos,

dos vínculos institucionais e do distanciamento dos campi do interior, já mencionados anteriormente, acontecidos em momentos distintos do processo:

- 1) O CsF teve um outro impasse, a questão do gasto. Nisso o CsF foi um tanto elitizado. Precisa se repensar o CsF talvez com menor número de bolsas mas com um pacote mais inteiro de despesas antes até da viagem. [...].
- 2) A eliminação de Portugal do Programa também foi muito desagradável. As relações diplomáticas ficaram abaladas, as relações institucionais também. Tivemos que fazer acordos específicos com Portugal, tentando reatar essas relações. [...].
- 3) E pensar o vínculo interinstitucional [...] para haver acompanhamento do aluno pela Instituição lá fora e pelas agências. As IES do exterior não acompanhavam o aluno com faltas, com problemas. Nós tivemos caso de alunos com depressão na França e no Canadá e ninguém deu nenhum tipo de *feedback* do que estava acontecendo por lá.
- 4) O interior ficou em desvantagem [...]. Verificando o número de alunos participantes da capital e do interior, eles ficaram em desvantagens, até pelo preparo desses alunos. Hoje já estamos criando um comitê das relações internacionais com um representante em cada campus, para olhar para estes alunos. E no momento que os programas surgirem possam ajudar a elevar a participação desses alunos. Também estamos com um comitê de idiomas para implementar um Centro de Idiomas para fomentar o aprendizado de idiomas nos campi. Será uma política institucional [...] descentralizada. Os gestores do interior abraçaram o Programa, mas até o número de alunos em cursos superiores era menor.
- 5) Tivemos alguns problemas na capital em função da grande demanda de alunos. [...].
- 6) A instituição falhou no momento em que ela não organiza com os alunos o retorno deles. Convidamos os alunos a participar de eventos, muitos participam, mas eles não estão em conjunto. Eles chegam e vão cuidar de suas vidas. Entregam relatórios, mas temos dificuldades de reuni-los. Eles não fazem um grupo, uma rede. Se a instituição não organiza isso durante uma semana pedagógica, uma reunião do ensino superior, um evento específico, eles [*os alunos*] não organizam. Se a gente não cobra deles, eles não dão mais notícia. [...] (GESTORA 2).

As três primeiras falhas, analisadas pela Gestora 2, são voltadas à concepção e formato do CsF, bem como, às atuações da CAPES, do CNPQ e das IES estrangeiras ao longo da execução do Programa. As críticas quanto aos altos gastos para as candidaturas reforçam a ideia de que o Programa foi pensado para munir uma elite intelectual com o conhecimento tecnológico advindo dos países desenvolvidos e propagado como necessário para o progresso do país, em um dado momento político. A falha de articulação interinstitucional para que houvesse comunicação direta de problemas deixa claro o quão secundário foi o desenvolvimento dos vínculos educacionais e científicos no CsF. Ainda, a retirada de Portugal do Programa confronta com a intencionalidade de dialogar com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), já declarada nas diretrizes de internacionalização dos IFs:

O Brasil assume um papel central dentro dessa comunidade, sendo responsável por muitas das iniciativas envolvendo seus países. A CPLP, inclusive, é baseada não somente em aspectos linguísticos, mas principalmente culturais, econômicos, políticos e sociais. A centralidade dada pelo Ministério de Relações Exteriores a essa relação é outro facilitador para a criação de projetos e parcerias importantes, tanto para capacitação de professores quanto para a recepção de alunos (FORINTER, 2009, p. 6).

Iniciativas como o CsF canalizam parte significativa dos recursos humanos e financeiros da educação superior para os países que integram o núcleo orgânico do capitalismo mundial, fortalecendo uma internacionalização de caráter hegemônico. O Brasil, assim, perdeu uma oportunidade de assumir o papel mais protagonista de internacionalização, junto aos países falantes da mesma língua. O medo do IFMA, sugerido pela Gestora 2, procede, pois as cooperações com Portugal estão entre as mais ativas do IFMA.

Outros professores do interior aproveitaram para estreitar laços com IES estrangeiras e hoje há um projeto de pesquisa com o pessoal da Química em Zé Doca com a Universidade de Aveiro, já fruto desse contato. Isso foi tudo por conta do CsF. Para nós, a experiência com a Universidade de Aveiro foi uma experiência modelo através do CsF. O Reitor deles veio para o IFMA, fez seu marketing e fizemos uma cooperação e já receberam 3 alunos nossos e vários professores, e temos projetos de internacionalização da pesquisa com eles. Com a Universidade do Porto foi da mesma forma (GESTORA 2).

Os problemas 4,5 e 6 levantados estão relacionados diretamente ao IFMA. Neles, a Gestora2 evidencia a falta de articulação das ações no Instituto e aponta para um caminho de descentralização de ações voltadas para a internacionalização com a criação de comitês locais. Essa mesma ação, inclusive, poderá auxiliar em atividades voltadas para maior aproveitamento dos intercambistas no seu retorno. Atualmente, 41% do ensino superior do IFMA estão reunidos nos campi localizados em São Luís, de acordo com o Censo 2014.

Muitos bolsistas CsF indicam nos questionários não ter tido oportunidade para dividir as experiências do intercâmbio após o regresso ao Brasil ou ter partilhado informações em conversas informais com amigos e professores dentro e fora das salas de aula do IFMA. Desta maneira, apontam a falha institucional em promover o compartilhamento do conhecimento adquirido entre a comunidade acadêmica de forma mais reflexiva e orientada. Corroborando, ainda, com esta questão, os estudantes indicam grande participação em projetos com bolsas de pesquisas, tecnologia ou docência antes da viagem; porém, poucos se envolveram nessas atividades no retorno a esta IES. Tal realidade parece ter comprometido, inclusive, o alcance das contribuições do Programa para o IFMA, visto que muitos conhecimentos adquiridos pelos estudantes não se materializou em ações entre as IES, de origem e de destino, conforme relataremos ainda nesta pesquisa.

Na entrevista com a Gestora 3, é retomada a necessidade de compartilhar essas experiências “para tirar essa ideia de passeio que alguns professores e, principalmente, a sociedade lá fora, ainda têm do Programa”.

A Gestora 4 também analisa o retorno dos alunos, porém destacando a falta de foco e de comunicação entre as IES (estrangeiras e o IFMA) durante o intercâmbio e, portanto, o não aproveitamento das disciplinas estudadas e das pesquisas realizadas.

A Gestora 5 assinala que os alunos tiveram problemas antecipados à viagem pela burocracia no trâmite da documentação de vistos e, durante o intercâmbio, pelas relações interpessoais dificultadas pelas diferenças culturais. Esta gestora traz outra dimensão do retorno destes estudantes ao Brasil: o aproveitamento dessa aprendizagem no mercado de trabalho. Para ela, “a falta de visão política, para aproveitar o potencial do discente na região, faz alguns se deslocarem para outros lugares, para repassar o conhecimento adquirido”.

4.7 A internacionalização nos processos institucionais

Entendendo que a maior parte das IES vê a internacionalização como um meio para a melhoria das questões educacionais e fortalecimento institucional, a um nível mais prático, esta tem se mostrado uma ferramenta útil para o estabelecimento de pontos de referência e apresentação de mudanças frente a assuntos relacionados com a gestão institucional, o ensino, a investigação, a inovação e a extensão (LAUS; 2012). Dessa forma, a inclusão da dimensão internacional em todos os aspectos da administração educacional visa melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem e alcançar as competências desejadas (SODERQVIST, 2002 apud ARAUJO; SILVA, 2015, p. 88). Assim concebida, a internacionalização expressa-se em algo mais do que a participação momentânea em atividades internacionais, implicando em um compromisso articulado entre as IES e seus agentes.

Portanto, embora os documentos oficiais do IFMA não apontem para a internacionalização na missão e visão institucional, uma incorporação desses padrões pode ser percebida também via análise das resoluções, editais e relatórios da Reitoria, que passaram a prevê os aspectos internacionais de forma regulamentada.

Entre 2012 e 2015, seis documentos em especial ajudaram a configurar e regular a internacionalização nos processos institucionais, com destaque para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para 2014-2018 – documento que define metas, indicadores e estratégias de desenvolvimento institucional em cinco áreas: administração, pesquisa, extensão, ensino e gestão de pessoas. Outros documentos foram direcionados mais especificamente às próximas subseções.

Quadro 2 - A inserção internacional em documentos relativos aos Processos Institucionais

| DOCUMENTO | ASSUNTO | INSERÇÃO INTERNACIONAL |
|--|--|--|
| Resolução CONSUP 061/2012 Altera a Estrutura Organizacional da Reitoria | Promove mudanças na estrutura organizacional de setores, cargos e funções | Cria a Assessoria de Relações Internacionais – ARINT e suas funções |
| Resolução CONSUP 030/2014 Regimento Geral do IFMA | Aponta distribuição e responsabilidades dos departamentos, cargos e funções no IFMA | Determina as responsabilidades da ARINT para assessoramento do Reitor. |
| Resolução CONSUP 042/2014 Regulamento do Programa Institucional de Auxílio Individual para participação em eventos internacionais - AIPEI | Apoio à participação de pesquisadores em eventos internacionais | Regulamenta condições, documentos e prazos para solicitação de apoio financeiro para participação em eventos científicos e tecnológicos internacionais |
| Resolução CONSUP 064/2014 Regulamento da política de Assistência ao Educando do IFMA | Diretrizes para acesso, permanência e conclusão dos cursos na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento e desempenho acadêmico | Regula programas de apoio à participação estudantil em mobilidade acadêmica internacional, promovidos por instituições nacionais e internacionais. Inclui financiamento para retirada de vistos internacionais, hospedagem, alimentação, cursos, passaporte, tradução etc. |
| Relatório de Gestão REITORIA 2014 | Relata atuação dos diversos campi e da Reitoria em múltiplas frentes de gestão | Cita a atuação da PRPGI para fomentar a pesquisa em âmbito nacional e internacional. Nomeia os parceiros estabelecidos pela PROEXT ou ARINT |
| Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014 - 2018 | Demonstra diferentes aspectos do IFMA e estabelece metas para próximos períodos por setor | A mobilidade acadêmica, nacional e internacional, é destacada. Cita funções da ARINT e ações previstas, relacionadas à pesquisa, ensino, extensão etc. |
| Relatório de Gestão 2015 Assessoria de Relações Internacionais | Demonstra dados da internacionalização no IFMA | Relata acordos, parcerias e intercâmbios vigentes em 2015 e avaliação dos indicadores do PDI |

Fonte: Pesquisa da autora no site institucional www.ifma.edu.br. Acesso em 10 jan. 2016.

A criação da ARINT, em 2012 – como um escritório de cooperação internacional bem estruturado, com interlocução direta com o Reitor e pró-reitorias e com relativo poder de decisão e autonomia – indica a relevância que o processo de internacionalização possui na estrutura organizacional do IFMA. Contudo, somente em 2014, a ARINT teve suas atribuições mais detalhadamente definidas, por meio do Regimento Geral do IFMA. De acordo com esse documento, a ARINT tem função de assessorar o Reitor, além de elaborar, coordenar e executar políticas de cooperação internacional, realizando o acompanhamento de intercâmbios e convênios, entre outras ações já mencionadas.

No PDI 2014-2018, também, encontra-se registrado o papel proeminente da ARINT na internacionalização do IFMA. Porém, os indicadores deste setor aparecem confusos quanto à periodicidade. Como, por exemplo:

- d) Aplicação de testes de proficiência IELTS/ British Council (IFMA e comunidade) e TOEFL ITP, incluindo os interessados em participar do Programa CsF;
- e) Adesão ao Programa Inglês sem Fronteiras – IsF/ SESu/ MEC e E-Tec Idiomas sem Fronteiras (ensino de línguas a distância);
- f) Implantação e manutenção de banco de dados atualizado [...] (REITORIA/IFMA, 2014, p. 180).

Na alínea “d” consta uma ação de fluxo contínuo; na “e” propõe-se uma ação já iniciada, anterior a 2014; e na “f” aparece uma nova ação planejada. Portanto, ao analisar este documento, não são claras as ações estruturantes da ARINT para o referido quadriênio, conforme seria esperado para sua finalidade.

No PDI, a internacionalização não é citada como meta e nem como indicador de desempenho pelas dimensões do ensino e pesquisa. Entretanto, podem ser encontradas largas estratégias internacionais, vislumbradas para a extensão, incluindo mais parcerias e convênios, participação em projetos e programas, cursos de línguas estrangeiras e intermediação de ações educacionais com organismos diversos, que se refletem nas metas e indicadores de desempenho do setor (REITORIA/IFMA, 2014, p. 36 – 37).

Agora, em 2016, o MEC utilizou-se do PDI para recadastramento dos cursos superiores do campus Monte Castelo, avaliando o item internacionalização como muito bom (conceito 4 de 5). Nessa avaliação é ressaltada positivamente a criação do grupo FORIFMA (Fórum de Internacionalização do IFMA), como espaço de debate sobre o tema, o Projeto “Casa das Línguas” e a parceria com a FAPEMA para fomento de cursos preparatórios de idiomas estrangeiros para o CsF, assim demonstrando coerência entre as ações ocorridas até o momento e a proposta institucional geral (E-MEC, 2016).

O Relatório de Gestão 2015 da ARINT apontou dados parciais do desenvolvimento das proposições feitas no PDI de acompanhamento e suporte aos servidores e discentes nos programas de mobilidade, na efetivação de acordos internacionais e na operacionalização de ações para ampliar meios de comunicação de oportunidades no exterior. Além disso, enfatiza a problemática das línguas estrangeiras, demonstrando a amplitude de vagas para cursos diversos ofertados no ano em questão, com sobras de 30% dessas vagas. O esvaziamento dos cursos, oferecidos pela ARINT, já vinha sendo notado desde 2014. Também é apontado o início dos cursos do E-Tec Idiomas⁵⁷, com 624 vagas, preenchidas para cursos de idiomas a distância.

O nível de proficiência em idiomas estrangeiros dos alunos do ensino superior do IFMA pode ser diagnosticado pelos exames gratuitos do TOEFL ITP, ofertados pelo Programa

⁵⁷ O Programa IsF é gerenciado pela ARINT, enquanto que o E-Tec Idiomas é de responsabilidade da Diretoria de Ensino a Distância do IFMA.

Idiomas sem Fronteiras (IsF), entre 2013 e 2015, para toda a comunidade acadêmica: das 600 vagas ofertadas, somente 179 testes foram feitos e apontam que 137 candidatos obtiveram média A2 no Quadro Comum de Referência Europeu para Línguas, o que significa, ter um nível básico⁵⁸ (ARINT/IFMA, 2015). Esta baixíssima presença de alunos e servidores do IFMA nos testes diagnósticos impossibilitam o estabelecimento, em nível institucional, de estratégias linguísticas para fomentar o processo de internacionalização. Assim, os Programas IsF e CsF no IFMA acabaram dialogando somente entre si de forma complementar, por enquanto.

Sobre isso, Knight (1994, p.7) reforça que a instrução de línguas estrangeiras é crucial para a internacionalização, não somente pelo desenvolvimento da habilidade comunicativa, mas principalmente para aprofundamento de uma consciência cultural.

Em outros atos, a partir de 2014, as condições de mobilidade estudantil estão regulamentadas em duas resoluções, sinalizando auxílios financeiros para participação em eventos internacionais e para custeio de despesas, relacionadas aos programas de mobilidade acadêmica internacional, inclusive o CsF. Desde 2012, essa rubrica já vinha sendo utilizada para pagar provas e vistos aos estudantes durante sua candidatura ao CsF, mas sem planejamento específico. Anterior ao CsF, esses auxílios antes eram destinados somente aos docentes.

Durante as entrevistas, foram mencionados os editais de financiamento de eventos, publicações e pesquisas no exterior, bem como, a promulgação de resoluções voltadas para organizar a mobilidade acadêmica e a liberação de servidores para capacitação fora do país, havendo destaque para a influência do Programa CsF nessas iniciativas do IFMA. Vejamos algumas afirmações dos gestores.

O IFMA fez ajustes de documentos existentes. Há editais para viagens internacionais, o CsF influenciou essas ações, não se fazia isso antes. A partir do retorno dos alunos é que se começou a pensar essas possibilidades (GESTOR 1).

Os gestores começam a ver a importância de um comitê de internacionalização com um representante em cada campus para elevar a participação dos alunos do interior. Também estamos com um comitê de idiomas para um Centro de Idiomas para fomentar o aprendizado de idiomas nos campi. Será uma política institucional, estamos criando um regulamento para que o CONSUP aprove e possamos criar uma ação conjunta institucional, mas descentralizada. Segundo ponto, as normas acadêmicas e outros documentos foram revistos. O CsF trouxe uma nova realidade para regulamentar a mobilidade desse alunado (GESTORA 2).

⁵⁸ O nível “A” indica conhecimento básico da língua; o “B” indica conhecimento intermediário; e o “C”, avançado. No levantamento diagnóstico do IsF até 2014, a maior parte dos alunos avaliados das universidades federais está no nível “B”, equivalente àquele exigido pela maior parte dos programas de internacionalização, tais como o CsF (SIMEC/MEC, 2014). Não houve divulgação de dados específicos sobre os IFs.

Foi possível a participação da comunidade em eventos internacionais, permitiu que a instituição trabalhasse questões que viabilizassem a mobilidade para capacitação e agilizasse ações para publicações dos resultados das atividades desenvolvidas, através de Resoluções e outros documentos (GESTORA 5).

Desta maneira, entendemos que para o IFMA, o “processo de internacionalização deve ser visto como uma abertura institucional para o exterior” (GACEL-ÁVILLA, 2003 apud LAUS, 2012, p.76), e deve ser parte integral dos planos de desenvolvimento e políticas gerais desta IES na busca de uma nova cultura, na qual se valorizem os enfoques internacionais, interculturais e interdisciplinares, permitindo, assim, que as práticas de promoção e o apoio de iniciativas tornem-se processos de cooperação e intercâmbio interinstitucionais viáveis. Os documentos oficiais de gestão do IFMA apresentam algumas indicações neste sentido, mas estes partem da Reitoria e do Conselho Superior e precisam ser assimilados e dinamizados por toda uma equipe de colaboradores, incluindo gestores acadêmicos, docentes e discentes, que deverão estar informados, convencidos e articulados para a sua implementação, acompanhamento e avaliação.

4.8 O CsF e o ensino no IFMA

Em relação às implicações do processo de internacionalização no ensino do IFMA, destacamos a Resolução CONSUP nº 117/2013 que normatiza os cursos de graduação. Anteriormente, as diretrizes do ensino da Instituição estavam pautadas em resoluções do antigo CEFET e muitas delas se mostraram desatualizadas para o novo formato dos IFs. Com o crescente número de alunos participantes no Programa CsF, em diversos campi, foi necessária uma uniformização das ações para este nível de ensino.

Essa Resolução, sobre Normas Gerais dos Cursos de Graduação, prescreve normas de matrículas, rematrículas, trancamentos, estágios, aproveitamento de créditos, conclusão do curso, diplomação, entre outros trâmites, para os cursos de bacharelados, licenciaturas e tecnológicos. Também normatiza matrículas decorrentes de intercâmbio estudantil, por meio de acordos internacionais, bem como prevê entrada e saída de estudantes estrangeiros, integralização dos cursos, monografias, defendidas em parcerias internacionais, aproveitamento de disciplinas, créditos e estágios no exterior.

Para o ensino, a expectativa desta investigação era encontrar reflexos de possíveis mudanças curriculares, metodológicas ou avaliativas, com a inclusão de temáticas internacionais e culturais, nas propostas de curso que visassem ao processo de

internacionalização, especialmente após o início do Programa CsF. Ou, ainda, a inclusão ou ampliação de línguas estrangeiras⁵⁹ nos currículos ou disciplinas ministradas por professores visitantes, por exemplo.

Primeiramente, notou-se que não há registros de documentos sobre o ensino que indiquem a ênfase no processo de internacionalização nas funções dos coordenadores de curso superior, processos metodológicos e avaliativos, reformulações curriculares ou quaisquer outros.

Posteriormente, em entrevista, os gestores também indicaram não perceber influências no ensino, advindas da participação do IFMA no Programa CsF. No entanto, algumas falas indicam significados que trazem novas possibilidades para as práticas curriculares e autoformação do docente. Assim, manifestam-se:

O indicativo principal foi a ampliação do pensamento [...] A Eng. Elétrica trouxe para eventos professores de outras IES no Brasil, mas com renome no exterior, com dados internacionais e até com slides em inglês [...] ampliou a dimensão internacional nesse sentido. A maior facilidade com as línguas estrangeiras ampliam as possibilidades do currículo. (GESTOR 1).

Na adesão do programa, a Instituição se compromete a validar as disciplinas cursadas. Isso traz ao colegiado e ao professorado a possibilidade de se debruçar sobre novos programas de curso para ter que analisar e dar um parecer, positivo ou negativo, sobre o aproveitamento. Os professores precisam comparar, entender como outras IES funcionam. Muitas vezes as disciplinas não são validadas, mas eles são obrigados a analisar, assim, já gera uma discussão, uma reflexão que contribuem para as aulas e os currículos. [...]. Também traz curiosidade sobre a internacionalização do currículo [...]. No ensino, a gestão da língua inglesa é importante. Todo mundo sabe que aprender inglês é bom, mas não havia uma necessidade real. [...]. No âmbito do IFMA, a gente lidava com professores que desvalorizavam o inglês, o aluno técnico de mecânica deveria aprender mecânica, e não inglês. Hoje, os próprios professores e gestores veem isso de forma diferenciada (GESTORA 2).

As mudanças são sempre necessárias, uma vez que se deve a todo instante averiguar o potencial que uma nova matriz curricular possa trazer (GESTORA 5).

Verificam-se, assim, alguns sinais de contribuições do processo de internacionalização das atividades de ensino, provocados principalmente pela mobilidade estudantil. O PDI 2014-2015 apresenta na seção “Organização Didático Pedagógica” um subitem sobre a mobilidade acadêmica:

Com o entendimento de que devem ser dadas ao estudante da graduação todas as oportunidades de ampliação da formação: meios, espaços e tempo diversificados, o IFMA prevê de forma regulamentar a mobilidade acadêmica dos estudantes, possibilitando, nos cursos de graduação, o intercâmbio estudantil com outras

⁵⁹ Relacionado ao ensino de idiomas estrangeiros na matriz curricular dos cursos superiores no IFMA, podemos afirmar que, em média, é ofertado um único módulo obrigatório da disciplina de Inglês Instrumental, com carga horária média de 45h/a. Porém, a falta de uma matriz curricular comum entre os campi dificulta uma análise mais completa.

instituições de educação superior no Brasil e no exterior (REITORIA/IFMA, 2014, p. 51).

O trecho acima reforça a compreensão de que a mobilidade é a principal forma de internacionalização que proporcionará ampliação de formação acadêmica aos estudantes da graduação. Contudo, a internacionalização do ensino pode ser mais eficientemente desenvolvida por meio de intervenções no currículo acadêmico.

Segundo Leask (2015), a “internacionalização do currículo” refere-se ao processo de aprendizagem de todos os estudantes com conteúdos internacionalmente informados e diversificados linguística e culturalmente, além de desenvolver suas perspectivas interculturais como cidadãos e profissionais do mundo. Além disso, a autora enfatiza o envolvimento ativo dos estudantes no aprendizado, por meio do desenvolvimento sistemático (intencional) de abordagens de internacionalização do currículo, com base, não apenas no conteúdo ou em experiências para alguns poucos alunos intercambistas, que não fornecem evidências de resultados de aprendizagem no retorno, mas sim no uso de propostas interdisciplinares, pelo alargamento de leituras e bibliografias que promovam discussões ou outros meios de questionamento do *status quo* vigente.

Desse modo, talvez, a internacionalização do ensino seja a dimensão menos percebida em registros formais de instituições, cuja abordagem esteja focada na mobilidade, ao invés da internacionalização em casa, porque as transformações em projetos pedagógicos, planos de cursos e currículos podem levar certo tempo para serem sistematizadas. A internacionalização no âmbito da pesquisa ou da extensão, muitas vezes, pode ser quantificada em projetos, acordos ou bolsas. No entanto, vale ressaltar que o fato de a internacionalização do ensino não constituir ainda mudanças em documentos curriculares formais do IFMA, não significa que já não aconteça de forma individualizada por ações de professores e coordenadores do ensino superior.

No mesmo artigo, Leask (2015) chama a atenção para a abordagem em casa, como uma forma de garantir um processo de formação internacionalizado a todos os estudantes e não a um pequeno número que não tem condições de sair do seu país. A democratização da educação, assim, oportuniza ao maior número de estudantes da educação superior uma visão global de sua profissão na expectativa que estes terão condições de refletir sobre sua realidade com amplitude de conhecimento.

Sendo a mobilidade acadêmica apenas um dos aspectos do processo de internacionalização, ela somente alcançará cerca de 2% da população estudantil mundial até 2020 (BRITISH COUNCIL, 2012). Portanto, os outros 98% dependeriam de ações planejadas

que assegurassem a qualidade da formação para competir no mercado atual. Considerando os dados do Censo 2014, entre graduação e pós-graduação, mesmo que alcançássemos a média mundial indicada pela pesquisa britânica, ainda assim teríamos milhões de estudantes sem esta oportunidade. As 100 mil bolsas, ofertadas pelo Programa CsF, corresponderam a 1,2% dos estudantes nacionais da educação superior. Acima desta média, no IFMA, o número de 248 bolsistas do CsF correspondeu a um percentual de 3,7% do número de graduandos. Melhor ainda é perceber que 9,2% dos graduandos do campus São Luís-Monte Castelo tiveram a chance de mobilidade via CsF.

Uma das principais inovações do CsF está em estender a internacionalização, exatamente para esse público do ensino de graduação, antes prioritariamente direcionada às pesquisas desenvolvidas na pós-graduação. O IFMA possui uma boa parte do quadro de docentes ainda em procedimento de titulação, o que reduz o número de cursos de pós-graduação existentes e limita também a participação internacional em editais da CAPES e do CNPQ. E, ainda que a pesquisa mereça destaque, o ensino igualmente precisa do processo de internacionalização, como fonte de estímulo à circulação de novos conhecimentos e à adoção de novas metodologias e práticas educativas para a melhoria da qualidade institucional.

4.9 A internacionalização da pesquisa no IFMA

As ações de incentivo à internacionalização da pesquisa no IFMA, demonstradas abaixo, no Quadro 3, aconteceram por meio de uma política de editais e tiveram como eixo norteador o fomento financeiro para publicações e participação de docentes e discentes em eventos no exterior.

Embora haja um programa específico de financiamento para bolsas de qualificação *stricto sensu* de docentes, o IFMA não prevê aporte de verba para formação no exterior. Essa tarefa tem ficado a cargo das agências de fomento estaduais e nacionais. Contudo, mesmo sem este incentivo do IFMA, mas reconhecendo a crescente saída de docentes para instituições estrangeiras, em 2015, o CONSUP revisou documentos anteriores para normatizar o afastamento docente para qualificação fora do país, condicionando a saída ao recebimento de tais bolsas de estudo ou por acordos institucionais.

Também, em 2015, a PRPGI, por meio de edital para a internacionalização da pesquisa, direcionou financiamentos para projetos conjuntos e formação de rede internacional. O referido edital está em concordância com as estratégias anunciadas no PDI - 2014-2015, para

fortalecimento da pós-graduação e formação de grupos de pesquisa, no intuito de um engajamento mais expressivo dos professores em troca de conhecimento quer nacional quer internacionalmente. No IFMA, atualmente atuam 84 grupos de pesquisa em diversas áreas.

Apontando uma cooperação internacional avançada, Morosini (2011, p. 104) afirma que a produção conjunta de conhecimento na pós-graduação é a forma mais elaborada de cooperação, porém, “via de regra, antes da realização dessa produção, é necessário que outros laços tenham sido construídos para que existam equipes de ambos os lados para a realização do projeto de pesquisa”, ressaltando a importância dos acordos bilaterais, financiamento de missões, bolsas, projetos e grupos de pesquisa brasileiros que integrem programas de pós-graduação com reconhecimento do MEC.

Nesse sentido, um total de recursos somados em quase um milhão de reais incentivou o processo de internacionalização da pesquisa no IFMA, entre os anos de 2012 e 2015. De princípio, o financiamento sobrava, uma vez que o número de candidatos mostrava-se recorrentemente inferior ao esperado em todas essas frentes de ação. Progressivamente, entretanto, notou-se mais participação da comunidade científica e os recursos foram ampliando-se de R\$ 20.000,00 (em 2012) para R\$ 553.000,00 (em 2015) em uma perspectiva crescente.

O conjunto de iniciativas, abaixo registradas, sinaliza a intensificação deste processo no IFMA:

Quadro 3 - A inserção internacional em documentos do IFMA relativos à Pesquisa

| DOCUMENTO | ASSUNTO | INSERÇÃO INTERNACIONAL |
|---|--|---|
| Edital PRPGI n° 45/2012 Apoio à publicação de artigos científicos | Financia publicações nacionais e internacionais | Financiou taxas de submissão para publicações nacionais e internacionais e tradução de artigos, com valor total de R\$ 20 mil. |
| Edital PRPGI 65/2013 Participação de docentes em eventos no exterior | Financia participação de docentes em eventos no exterior | Alocou um total de R\$ 100 mil para taxa de inscrição, passagens aéreas e diárias. Pouco mais da metade do financiamento foi utilizado, pois faltaram candidatos aprovados. |
| Edital PRPGI 66/2013 Apoio à publicação de artigos científicos | Financia publicações nacionais e internacionais | Financiou taxas de submissão para publicações nacionais e internacionais e tradução de artigos, com valor total de R\$20 mil. |
| Edital PRPGI n° 16/2014 Programa de Concessão de Auxílio Financeiro para Eventos Científicos e de TI no exterior para docentes | Financia participação de docentes em eventos no exterior | Alocou R\$ 100 mil para inscrição, passagens e diárias no exterior para docentes. Cerca de 40% da verba foi usada. |

| | | |
|---|---|---|
| Edital PRPGI nº 17/ 2014 Programa de Concessão de Auxílio Financeiro para Eventos Científicos e de TI no exterior para Discentes | Financia participação de alunos em eventos no exterior | Alocou R\$ 140 mil para inscrição, passagens e diárias no exterior para alunos dos diversos campi. Apenas uma aluna foi contemplada. |
| Edital PRPGI nº 19/2014 Publicação de Artigos Científicos | Financia publicações nacionais e internacionais | Financiou taxas de submissão para publicações nacionais e internacionais e tradução de artigos, com valor total de R\$10 mil |
| Resolução CONSUP 040/2015 Afastamentos para participação em programas de Pós-Graduação no país e no exterior | Define critérios de afastamentos de servidores para participar de programas stricto sensu | Para qualificação no exterior, estabelece que, além dos documentos gerais exigidos, é necessária comprovação de bolsa de estudo ou acordo firmado de cooperação com IES estrangeiras. |
| Edital PRPGI nº 57/2015 Publicação de Artigos Científicos | Financia publicações nacionais e internacionais | Financiou taxas de submissão para publicações nacionais e internacionais e tradução de artigos, com valor total de R\$10 mil. |
| Edital PRPGI nº 58/ 2015 Programa de Concessão de Auxílio Financeiro para Eventos Científicos e de TI no exterior para Discentes | Financia participação de alunos em eventos no exterior | Alocou R\$ 80 mil para inscrição, passagens e diárias no exterior para alunos dos diversos campi. Apenas 03 alunos foram contemplados. |
| Edital PRPGI nº 59/2015 Programa de Concessão de Auxílio Financeiro para Eventos Científicos e de TI no exterior para docentes | Financia participação de docentes em eventos no exterior | Alocou R\$ 63 mil para inscrição, passagens e diárias no exterior para docentes. Foram aprovados 05 docentes. |
| Edital PRPGI 90/2015 Programa Especial de Internacionalização da Pesquisa | Apoio financeiro para internacionalização de pesquisas | R\$ 400 mil para projetos conjuntos com IES estrangeiras. O resultado final contemplou 08 professores/projetos em parcerias com a França, Portugal, Canadá, Espanha e EUA |
| Relatório de Gestão 2012 – 2013 – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação. | Aponta ações e resultados da PRPGI | Apontam melhorias na produção científica por meio de redes e sistemas de comunicação internacionais. Destaca condições de mobilidade de entrada e saída e internacionalização por meio de editais de publicações e participação em eventos. |
| Relatório de Gestão 2014 2015– Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - PRPGI | Aponta ações e resultados da PRPGI | Destaca formação de grupos de pesquisas no IFMA, além de editais para eventos e publicações para docentes e discentes para o exterior. |

Fonte: Pesquisa da autora no site institucional www.ifma.edu.br. Acesso em 10 jan. 2016.

Quando os gestores foram interrogados sobre os resultados da adesão do IFMA ao Programa CsF em relação às atividades de pesquisas científicas e tecnológicas, foram nomeados alguns exemplos e quantitativos referentes à assinatura de acordos bilaterais ou convênios, realização de pesquisas conjuntas, eventos e publicações dos participantes individuais ou em conjunto, resultantes do CsF.

Na área de pesquisa os indicativos foram mais fortes. A internacionalização da pesquisa está crescendo. [...] o antigo CEFET não tinha o hábito da pesquisa [...].

Por exemplo, [...] no CONNEPI (Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação), em 2006, o IFMA submeteu apenas 8 artigos, e em 2012, foram submetidos 119 artigos. Lógico que o número de professores aumentou muito, mas também se adquire o hábito de fazer pesquisa no Instituto. Orientadores dos nossos professores no exterior estão publicando em conjunto com professores e alunos [...]. Ampliaram-se as possibilidades de publicação internacional (GESTOR 1).

O país investe cada vez mais em pesquisa internacional, pesquisas conjuntas, bolsas, uma pesquisa não tem limites. [...]. Não foi só o CsF que fomentou a internacionalização da pesquisa no IFMA, mas as próprias bolsas PIBIC, PIBID, PIBIT, bolsas que a FAPEMA financia, há muitas pesquisas hoje no Instituto, desde o ensino médio integrado. [...]. Claro, o CsF, projetou tudo isso lá fora. E o aluno pode ver lá fora outras pesquisas e voltar para trocar experiências e inovar. Outros professores do interior aproveitaram para estreitar laços com IES estrangeiras e hoje há um projeto de pesquisa com o pessoal da Química em Zé Doca com a Universidade de Aveiro, já fruto desse contato. Isso foi tudo por conta do CsF. [...] fizemos uma cooperação e já receberam 3 alunos nossos e vários professores, e temos projetos de internacionalização da pesquisa com eles. Com a Universidade do Porto foi da mesma forma (GESTORA 2).

O âmbito da pesquisa permite uma maior interação [...] com o contato internacional, inclusive para favorecer as publicações, a melhoria de resultados [...], a inclusão de ações internacionais, como a realização de eventos e a participação em congressos nacionais e internacionais, inclusive com premiações (GESTORA 5).

Como indicado nas respostas acima, a internacionalização da pesquisa parece não estar somente ligada ao CsF, mas a um processo mais largo dos próprios Institutos Federais que se estabelecem pouco a pouco como centros de investigação científica em áreas diversas do conhecimento. Em um processo cíclico, o número de pesquisas desenvolvidas no IFMA e o de bolsas de fomento se ampliam. Em 2014, foram ofertadas cerca de 900 bolsas, sendo 77% decorrentes de cotas do IFMA, 12% pela FAPEMA e 11% do CNPq. O desenvolvimento de projetos de pesquisa no IFMA alargou-se diante da crescente qualificação dos docentes. Em 2013, havia 720 docentes graduados ou especialistas, 357 mestres e 122 doutores (PRPGI, 2013), contudo, entre 2013 e 2014, cerca de 500 docentes se afastaram de suas atividades no Instituto para formação (PRPGI/IFMA, 2015).

Na visão de alguns entrevistados, coube ao CsF a exposição deste próspero movimento investigativo para outras IES, visando à troca de experiências. Entretanto, as Gestoras 3 e 4 não veem contribuições relevantes do Programa neste domínio, como afirmam:

O CsF não teve impacto para a pesquisa no IFMA. Nós criamos as linhas de pesquisa, buscamos captação de recursos e fizemos um movimento interno de internacionalização da pesquisa com o foco especialmente no docente porque vimos o abismo que estava acontecendo. Suprimos uma falha do CsF para que os docentes pudessem também ter essa experiência fora e desenvolver suas pesquisas em parcerias. Focamos na internacionalização de grupos de pesquisa para fortalecer a pós-graduação, como na Química e na Física. O resultado foi que novos mestrados têm surgido a partir desse fortalecimento, maior número de publicações também etc.[...] Por três anos temos editais para fomentar a participação de docentes em eventos internacionais. Antes sobrava recurso, hoje há certa concorrência entre os candidatos. Os alunos também têm essa oportunidade (GESTORA 3).

Nenhuma contribuição para a pesquisa. Foi uma grande lacuna (GESTORA 4).

A fala da Gestora 3, sobre a pouca contribuição do CsF para os docentes pesquisadores do IFMA e a posterior necessidade de reação do seu setor de lançar editais que internacionalizem pesquisas com enfoque neste público, demonstra que ela não reconhece no CsF a própria indução a este movimento de internacionalização. Mas não seria esta uma contribuição? Estas ações somadas tornam-se variáveis necessárias à abertura de um movimento para envio e atração dos pesquisadores almejados.

Nessa linha, o termo ‘processo’ ganha destaque. A internacionalização, como processo de abertura para o exterior, na qual a presença do externo é vista como um ganho para a Instituição, é um posicionamento político diante de uma cultura institucional que se forma. O amadurecimento de ações e a percepção de pontos estratégicos para investimentos na internacionalização científica do IFMA parece atender às dinâmicas da ciência, à comunidade acadêmica e às pressões vindas da sociedade.

Dados mais visíveis extraem-se dos questionários dos bolsistas do CsF, contudo as opiniões encontram-se divididas sobre as contribuições do CsF para a pesquisa no IFMA.

O primeiro ponto de alerta é que, anteriormente ao CsF, 67,3% dos graduandos haviam participado de projetos de iniciação científica no IFMA, inclusive um dos requisitos para a candidatura no CsF. No retorno às atividades acadêmicas, apenas 24,6% se envolveram nestas atividades. Uma lacuna para a pesquisa já apontada aqui como ausência de engajamento e planejamento do IFMA no aproveitamento dos recursos humanos qualificados no exterior para o desenvolvimento institucional, no momento do regresso pós-CsF. Muitos dos 248 participantes, já se formaram e atuam no mercado de trabalho ou se encontram em programas de mestrado.

Outro ponto relevante, a saber, é que 67% desses participantes tiveram experiências investigativas realizadas durante as disciplinas cursadas ou em projetos de laboratórios no exterior. Vinte e nove desses, ou 43%, assinalam que tais pesquisas não poderiam ser desenvolvidas no IFMA pela falta de equipamentos adequados, sucateamento de laboratórios, falta de orçamento ou porque julgam que a temática não interessaria ao Instituto. Outros três relatos revelam que as IES estrangeiras não demonstraram interesse em fazer parcerias com o IFMA. Quinze alunos indicam ser possível trazer tais pesquisas, em parcerias, para o contexto local. Também, quatro alunos apontam ter tentado estreitar relações entre suas IES no exterior e o IFMA, a fim de continuar desenvolvendo o experimento feito durante o CsF, dois com resultados positivos e dois negativos.

A pergunta do questionário de estudante foi “Durante o intercâmbio, participou de atividades de pesquisa na universidade ou em laboratórios? Essas pesquisas poderiam ser realizadas em conjunto com o IFMA? Comente a experiência.” Seguem algumas das respostas:

A124 - “Sim, mas a pesquisa teria dificuldades em ser realizada no IFMA, pois o instituto não possui equipamentos necessários para a continuação do trabalho. Além disso, o orientador da pesquisa no país estrangeiro não tinha interesse em dar continuidade ao trabalho no Brasil.”

A17 - “A pesquisa que participei foi muito específica para um problema processual de uma instituição americana. Não creio que poderia ser realizada em parceria com o IFMA.”

A107 - “Infelizmente não. Elas ficam limitadas devido a pouca infraestrutura disponível no IFMA. Para continuar a pesquisa seriam necessários computadores com uma capacidade de processamento bem mais elevada.”

A24 - “Sim, durante o período de estágio participei de um projeto de pesquisa Investigação Microanalítica de Amostras Biológicas, cujo desenvolvimento do trabalho poderia perfeitamente ser realizado em conjunto com o IFMA.”

A25 - “Sim, participei de uma mentoria que me incentivou para realização de uma pesquisa e hoje é o meu projeto de monografia.”

A45 - “Sim, inclusive o meu professor orientador no Brasil e minha professora orientadora na Hungria estão em contato e pretendemos voltar para finalizar algumas parcerias que ficaram em aberto.”

Diversos alunos apontam o caminho da internacionalização também pela via da atração de alunos estrangeiros. Nesse sentido, sugeriram que fossem ministradas aulas ou cursos especiais em inglês, criada uma página internacional no *site* institucional e assinado convênios com enfoque em pesquisas de temáticas amplas. Mas, também demonstram conhecimento de sua realidade e as limitações postas para atrair estudantes de fora ao IFMA.

A21 - “Para que uma instituição de ensino seja reconhecida é necessário aumentar a quantidade e a qualidade das pesquisas e trabalhos acadêmicos. Infelizmente, no IFMA existe a barreira da infraestrutura física e de professores para que isso ocorra de maneira produtiva. Ao falar do curso de engenharia civil, os temas das pesquisas ficam restritos a trabalhos puramente teóricos devido a falta de laboratórios. Melhorar esses aspectos aumentaria o destaque do IFMA nacional e internacionalmente.”

Em um artigo na Revista Brasileira de Educação, Araújo e Silva (2015) dialogam com Jons (2007) para debater as diferenças entre as culturas científicas não somente de países para países, mas inclusive de áreas para áreas do conhecimento, na forma como se organizam os processos de produção e disseminação do saber. As diferentes áreas podem ter contatos e colaboração em diferentes direções e certos países podem ter mais contatos com uns e menos com outros. Tais diferenças podem ser explicadas por fatores endógenos ou exógenos, ligados a evoluções históricas, econômicas e geopolíticas diferenciadas. Assim, Pereira (2001, p. 166 apud ARAUJO; SILVA, 2015, p. 88) afirma:

[...] a heterogeneidade da ciência significa que o conhecimento científico não pode ser considerado como informação facilmente transmissível. O seu conteúdo tácito e material requer a sua ligação a uma série de outros elementos, técnicas e práticas, que garantem o alinhamento entre diferentes locais. As colaborações internacionais proporcionam, e evidenciam, modos de articulação entre o local e o global e o acesso a uma diversidade existente para além das fronteiras do laboratório e dos sistemas nacionais de investigação.

Embora as áreas ‘duras’ contempladas pelo CsF estejam geralmente mais evidentes em números de publicações e cooperações internacionais, a ligação entre o trabalho científico efetuado no exterior e no IFMA precisaria de mais elementos, incluindo financiamentos e infraestrutura física para estabelecer vínculos. Quase metade dos estudantes que desenvolveram investigações nas IES estrangeiras não vislumbrou a conexão delas com o IFMA, reforçando a hegemonia na produção do saber no capitalismo que depende de sólidas estruturas e pesados investimentos. Mais uma vez, distanciam-se países pobres e ricos:

A lógica do saber como insumo central da produção nos mercados cada vez mais sofisticados acirra a contradição: aumenta as riquezas, mas também colabora para aumentar as massas de indivíduos pobres e, do ponto de vista da racionalidade capitalista, tidos como quase descartáveis, pois não conseguem produzir porque não sabem fazê-lo e apresentam baixa quantidade e qualidade de consumo. Mais do que isso, não têm os meios para aprender e continuar aprendendo, para dominar sistemas complexos de informação e manter-se sempre atualizados na mesma velocidade com que se alteram os conhecimentos, os interesses do capital e os perfis profissionais. As transferências de novas tecnologias são feitas de modo desigual. Além disso, os países pobres dispõem de poucos recursos materiais e intelectuais para desenvolver, de modo próprio e independente, as aprendizagens dessas novas tecnologias, e, no jogo de relações de poder mundiais, não têm força suficiente para priorizar os temas de real interesse local (DIAS SOBRINHO, 2005b, p. 168).

Dessa forma, as políticas científicas e tecnológicas associadas a projetos nacionais e regionais, já debilitadas pela evasão de cientistas de alta qualificação, enfraquecem-se ainda mais, na razão inversa do fortalecimento dos países de avançada industrialização (op.cit., p. 169).

4.10 O CsF e a internacionalização da extensão no IFMA

Segundo o PDI (2014, p. 35), “a política de extensão do IFMA é compreendida como o conjunto de ações que promovem a articulação e o diálogo entre os setores públicos, a sociedade e os setores produtivos.” Assim, valoriza a estreita relação entre o conhecimento produzido no Instituto e a pluralidade de saberes oriundos da comunidade em que está inserido, destacando os setores produtivos. As ações de convênios, parcerias e projetos internacionais são citadas como inerentes às diretrizes desta função institucional.

Antes da criação da ARINT, em 2012, o cargo de Assessor Internacional era subordinado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT). Por consequência, houve um constante

diálogo entre os setores, durante o período do CsF, visando ao preparo dos candidatos no âmbito das línguas estrangeiras por meio dos cursos para testes de proficiência.

Esse apoio tentou reduzir a dificuldade linguística advinda da educação básica, conforme mencionamos anteriormente. No entanto, não há registros de regulamentações que indiquem uma política linguística, adotada pelo IFMA, que possibilitasse a continuidade da aprendizagem de idiomas. Até o momento, apenas projetos específicos acontecem nos campi, como a Casa das Línguas do campus Centro Histórico, iniciado em 2011; ou o Programa Abrace o Mundo do campus Monte Castelo, que levou 20 estudantes para curso de inglês na África do Sul por um mês, em 2015. Como o CsF visou ao ensino superior, este Programa de mobilidade de curta duração teve como público-alvo os cursos Técnicos Integrados do Ensino Médio. A necessidade de mais ações voltadas para a promoção sistematizada e ampliada de cursos de ensino de línguas foi recorrente entre os entrevistados:

Os professores têm menos possibilidade de tempo, precisam fazer um curso de extensão de inglês e participar de eventos no exterior. A extensão está diretamente ligada à internacionalização, pois são ações interinstitucionais, externas, assim ampliam as pontes com o universo internacional. Tivemos o Programa Abrace o Mundo do campus Monte Castelo para aluno do médio estudar inglês na África, é uma questão de organização do campus (GESTORA 2).

Não houve isso ainda, mas pretendemos ter cursos ministrados em outras línguas na pós-graduação, primeiro por professores visitantes, depois por nossos professores que voltam de programas no exterior. Isso será um grande atrativo para a pós-graduação do IFMA (GESTORA 3).

Nós não podemos trazer textos em inglês, há muita produção no exterior que não podemos dividir com eles [*os alunos*] por falta da língua. É fundamental que haja cursos de inglês no IFMA. [...] Temos muitos alunos que trabalham de dia e estudam à noite. Os cursos de línguas ofertados para o CsF eram de dia, os cursos devem ser em outros horários para que eles tenham a chance de estudar (GESTORA 4).

Segundo os depoimentos coletados pelo questionário dos estudantes, visitas técnicas, estágios internacionais e outros programas de intercâmbio, com bolsas também para a América Latina, deveriam ser iniciativas próprias do IFMA, a partir da experiência ganha com o CsF. O incentivo financeiro para participação de docentes e discentes em eventos internacionais também é mencionado como ferramenta importante no fomento à internacionalização.

A participação da PROEXT, da ARINT e da PRPGI na articulação de parcerias e convênios também é ressaltada no Relatório de Gestão 2014 da Reitoria, por meio do número de acordos assinados com parceiros nacionais e internacionais para garantir projetos e pesquisas no IFMA. No âmbito do CsF, são apontadas novas parcerias, no Brasil, com empresas para auxílio aos intercambistas, oferta de cursos de idiomas e aplicação de provas de

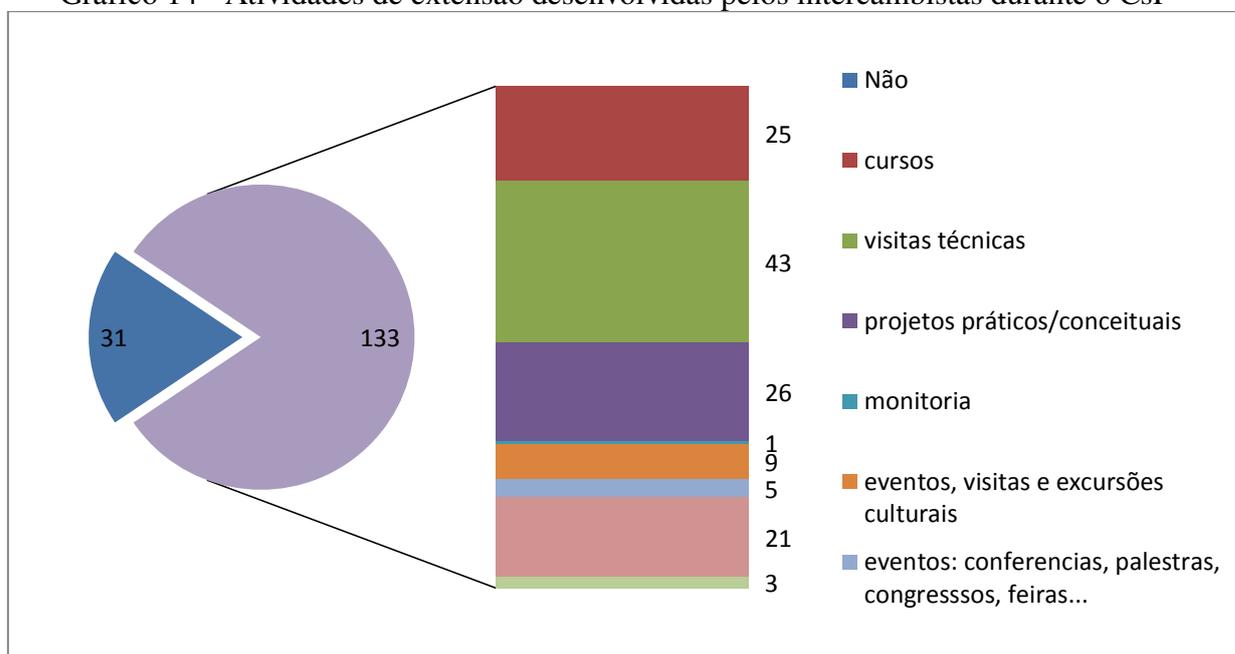
proficiência. No exterior, acordos bilaterais ou memorandos de entendimentos foram assinados com IES do Canadá, Portugal, Reino Unido e França, principalmente. Alguns acordos foram assinados por intermédio do MEC, SETEC ou do CONIF e englobam toda a Rede Profissional da qual o IFMA faz parte (REITORIA/IFMA, 2014, p. 141-142).

Contraditoriamente aos documentos mais abrangentes do Instituto, como o PDI, os documentos específicos referentes à extensão não apresentam aspectos internacionais: o Plano de Cultura (Resolução nº 017/2015) e as Políticas de Programas e Projetos de Extensão (Resolução nº 047/2015).

Dados coletados através dos questionários dos bolsistas CsF, sobre atividades de extensão, realizadas durante o CsF, demonstram que 74% dos intercambistas estiveram envolvidos com excursões, cursos, visitas técnicas, monitoria e outras atividades, durante o intercâmbio.

No Gráfico 14, chama a atenção o fato de que, diferentemente da tradição brasileira, o voluntariado é bastante estimulado no exterior e fez parte da rotina de extensão, vivenciada pelos estudantes do IFMA, por vezes, com o enfoque no currículo acadêmico ou serviços prestados em troca de vaga nos dormitórios da universidade. Essas ações podem abranger a comunidade interna ou externa e, para Knight (2004), estão diretamente associadas à internacionalização da educação superior, pois, quando a comunidade local é inserida no processo, cria-se um ambiente favorável à recepção de estrangeiros e de novas culturas.

Gráfico 14 - Atividades de extensão desenvolvidas pelos intercambistas durante o CsF



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Foi mencionado anteriormente que, as maiores chances de divulgação da cultura do Maranhão e do Brasil vieram através de projetos e atividades extraclasse, promovidos em feiras culturais, atividades artísticas e culinárias e outros eventos, organizados pelas IES, pela Embaixada Brasileira ou até pela UNESCO.

O estágio também é parte relevante da política de extensão do IFMA. Praticamente metade dos alunos (47%) fez estágio no exterior em empresas (Hyundai Motor *Company*, Queiroz Galvão Óleo e Gás, Samsung, por exemplo), na própria universidade, em órgãos públicos, em laboratórios ou em escolas locais. A duração destes estágios alternou principalmente entre um e quatro meses, e alguns poucos casos duraram até seis meses. A carga horária e os créditos desses estágios puderam ser aproveitados parcial ou integralmente na volta do intercâmbio, conforme indicado pelo Gestor 1.

Desta forma, no retorno às aulas, no Brasil, as atividades de extensão foram citadas pelos bolsistas CsF e pelos entrevistados como oportunidades de socialização dos conhecimentos e experiências pós-CsF no contexto institucional e local. Foram mencionados, ainda, momentos de participação discente em congressos, exposições, seminários, jornadas, palestras, mesas-redondas. e outros eventos, nacionais e internacionais, além da organização de movimentos estudantis e conversas informais em sala de aula ou com os professores.

4. 11 Mas, o que significa internacionalizar o IFMA? O desafio de tornar este processo sustentável após o CsF.

Tendo como norte desta pesquisa o conceito amplamente aceito de Hans de Wit e Jane Knight (1995; 2004) de internacionalização de uma Instituição de Ensino como um processo de integração da dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções e serviços da IES, tentamos também perceber a definição dos diversos líderes à frente do CsF para a internacionalização do IFMA

A totalidade dos sujeitos pesquisados expressou que a internacionalização de uma instituição é positiva, conferindo vantagens para a consolidação do processo no IFMA, na melhoria da qualidade educacional, troca de conhecimentos acadêmicos e na exposição da produção científica. A percepção da internacionalização, durante as entrevistas, tem o sentido de “oportunizar à academia uma visão de futuro” (GESTOR 5) e assim poderemos “ver o Instituto mais aberto ao mundo acadêmico lá fora” (GESTORA 2), pois “a internacionalização é boa para os alunos e para os cursos” (GESTOR 1).

A naturalização dos benefícios de se tornar internacional é perigosa, porque submete a Instituição a critérios externos, sem necessariamente debater sua identidade frente ao contexto local. Já sabemos que, desde os anos 90 do século passado, a CAPES incorpora os indicadores de qualidade margeados pela internacionalização e submete as IES a uma fórmula competitiva neoliberal, induzida pelos BM, OMC, OECD, entre outros organismos multilaterais. Então, a visão de futuro à qual a Gestora 2 se refere, corre o risco de estar diretamente relacionada ao atendimento das demandas da globalização, da sociedade do conhecimento e dos padrões internacionais, já que não houve um aprofundamento de sua resposta. Neste sentido,

As organizações são produtoras de cultura e constroem-se sob dinâmicas complexas de sentido e de significado, podendo oferecer-se como espaços de apropriação e de construção simbólica. [...] A internacionalização ganha essa vertente ilusória e quase alquímica a partir do momento em que deixa de ser entendida como um meio e passa a valer como um fim em si mesmo, autodesignando um conjunto de atributos susceptíveis de serem classificados como necessariamente vantajosos e imprescindíveis nos processos de construção identitária das universidades e centros de investigação, que incluem a determinação dos países com os quais se deve colaborar (ARAUJO; SILVA, 2015, p. 85-86).

Portanto, esse caráter performativo da internacionalização pode conduzir os atores políticos e educativos a responderem mais aos interesses de certas organizações e países que colocam sob pressão o ensino superior que precisa, entre outras coisas, “desempenhar,” “inovar,” “avaliar,” “liderar” e “internacionalizar.”

Demonstrando as ambiguidades e conflitos interiores, que se unem nestes externos, o processo de internacionalização é defendido pelos gestores do IFMA, como a necessária integração do Instituto a uma dimensão global. Para isto, eles prioritariamente se utilizaram de estratégias para expressar o que seria internacionalizar o IFMA e quais seus focos de concentração deveriam ser:

Já estamos dentro do processo de internacionalização, já temos convênios, devemos manter esses convênios e fazer editais para os alunos. Em minha opinião, o foco desses editais deveria continuar nos alunos, na modalidade sanduíche (GESTOR 1).

A gente está falando muito em saída e isso, por si só, não é internacionalização. Precisamos ver a entrada de pessoal de fora. Temos apenas alguns alunos de graduação, de *high school* e alguns estagiários. Gostaria de iniciar programas aqui para implantar o PEC-G, e outras ações que tragam alunos carentes da África, para reforçar essa internacionalização Sul-Sul, trazer alunos para as escolas que tenham alojamento, Zé Doca e Maracanã, por exemplo. Não temos uma recepção organizada, mais ativa. Vemos algumas instituições que já têm cadastro de casas para receber intercambistas. Sonho no IFMA ter, um dia, um centro de pesquisa com pesquisadores de vários países, em ter aulas em inglês, em ver pesquisadores visitantes em feiras e eventos promovidos pela nossa Instituição (GESTORA 2).

Mais do que mandar alunos, é pensar em como receber pesquisadores. O IFMA só será visto lá fora quando os pesquisadores vierem até aqui, trabalharem com a gente,

desenvolverem cursos, pesquisas e levarem o que fazemos para suas universidades estrangeiras (GESTORA 3).

Acho que o fluxo é esse, internacionalizar através do professor. Se a gente tivesse algum professor no departamento que já tivesse experiência internacional, talvez conseguíssemos pensar essa nova realidade [...]. No IFMA, nós não trocamos muitas informações, uma boa experiência poderia ser adaptada entre departamentos, entre pesquisadores. Trocar informações também, conciliar pesquisas para trazer gente de fora e tentar mudar nossos problemas ambientais. Internacionalizar é isso (GESTOR 4).

Há um entendimento comum que o fluxo de saída de estudantes ou professores não será suficientemente influente para assegurar a integração internacional almejada. Contudo, há divergências quanto ao público-alvo das ações de mobilidade. A importância de enviar estudantes para países estrangeiros é destacada pelo Gestor 1, diante da experiência do seu campus no CsF; porém, é nas estratégias de incentivo a docentes e pesquisadores que aparecem resultados mais promissores para o IFMA, com a criação e a continuidade de vínculos de cooperação. Como exemplo, citamos o edital de Internacionalização da Pesquisa (nº 90/2015), cujos projetos contemplados são coordenados por professores, ligados a grupos de pesquisa no IFMA ou CNPq, que orientam trabalhos de iniciação científica e já tiveram atuação no exterior (em eventos, doutorado ou pós-doutorado → inclusive pelo CsF) com as universidades que agora desenvolvem seus projetos. No fim de 2015, o I Fórum de Internacionalização da Pesquisa no IFMA já demonstrou alguns resultados deste e de outras ações coordenadas por pesquisadores. Outro ponto, destacado pela Gestora 3, nesse sentido, foi a autorização da CAPES para dois novos mestrados no IFMA, em 2015, fruto da inserção internacional para maiores pontuações nos currículos dos docentes. Por fim, a Gestora 5 também reforça os laços com IES estrangeiras, advindas de experiências docentes, no exterior, de alguns departamentos, ressaltando a necessidade de compartilhamento dessas informações.

Dessa maneira, as falas sinalizam para uma intenção de progredir do nível inicial de cooperação internacional de formação de recursos humanos para a mais avançada troca de conhecimento com características mais igualitárias (MOROSINI, 2011). Para que tal progresso ocorra nos níveis de cooperação, é fundamental que o IFMA faça uma análise de metas, objetivos e resultados para demarcação de táticas adequadas aos recursos disponíveis para os próximos anos.

Observa-se, portanto, que a agenda da internacionalização no IFMA deveria se assentar sob os eixos da mobilidade *in* e *out*, convênios, financiamento, idiomas, cooperação Sul-Sul, currículo, reconhecimento no exterior, entre outros, demonstrando um conhecimento

amplificado da ideia de internacionalizar uma IES para além do Programa CsF. Mas ainda nota-se a falha na ausência de respaldo processual, gerencial e planejamento estratégico.

Curiosamente, coube a um aluno destacar a ausência percebida de um objetivo claro ao processo de internacionalização do IFMA. Para ele, a indefinição de prioridades e a falta de compromisso das diferentes instâncias institucionais se refletem como inibidores do processo de internacionalização no IFMA, para o sucesso de futuro programas pós-CsF:

A45 - “Que o IFMA tenha objetivos a serem alcançados. Lançar os alunos sem objetivos para o exterior faz com que os alunos voltem ainda sem objetivos, fale-se tanto em ensino como em pesquisa como em extensão. Os alunos fazem o que querem quando estão fora, e não tem a necessidade de nenhuma contribuição expressiva na volta, o que gera um sentimento de abandono após o Programa. Seria essencial que o IF tivesse áreas prioritárias em pesquisa e que, pelo desenvolvimento das pesquisas nessas áreas, lançasse os alunos para melhorarem ainda mais sua pesquisa. São raros os alunos que fizeram isso. A falta de um objetivo prático para os alunos fora, e um resultado esperado quando voltem, é o que torna o Programa ainda muito vago.”

Para os intercambistas pesquisados, o processo de internacionalização iniciado pelo CsF, deverá consolidar-se principalmente sobre dois pilares: criação de redes de pesquisas e oferta regular de cursos de idiomas.

A62 - “As parcerias de pesquisa são uma grande ferramenta para a internacionalização do IFMA, bem como o contínuo apoio às iniciativas de intercâmbio de alunos. Isso foi muito observado na universidade que frequentei, onde o programa de intercâmbio deles abre portas para o mundo inteiro.”

A29 - “Criação de grupos sérios de pesquisa em colaboração com universidades internacionais com visitas às instituições reversamente. Isso se torna possível, pois muitos alunos ex-CsFs possuem os conhecimentos das instituições que foram, os professores abertos a esse tipo de trabalho podem estabelecer uma melhor conexão, juntamente com o apoio do governo.”

A65 - “Uma maior rede de contatos entre instituições estrangeiras com intercâmbio pelo IFMA em áreas de pesquisa.”

A11 - “Ensino intensivo de língua estrangeira para professores e alunos para então estabelecer uma rede de cooperação e pesquisas entre Brasil e outros países”

A129 - “Acredito que o estabelecimento de convênios e pesquisas e para o aprendizado de idiomas é o caminho para tornar a internacionalização do instituto mais sólida.”

Nessa linha, pedimos aos gestores entrevistados que avaliassem se o Programa CsF colaborou para que uma política institucional de internacionalização pudesse acontecer de forma sustentável, a partir das experiências adquiridas, em caso de seu término definitivo, após o governo Dilma. Eis os enfoques dados:

Esses alunos motivam outros. [...] Se for uma política da instituição manter a internacionalização já iniciada, poderá ter seus próprios editais, mesmo com um número menor de alunos. A ARINT poderia defender esse edital junto ao CONSUP, com o levantamento de custos para dar continuidade aos intercâmbios com recursos próprios, tem rubricas que possibilitam isso. Tem que mostrar as vantagens dos alunos que já viajaram e a importância dessas experiências (GESTOR 1).

Ficamos abalados com o cancelamento do Programa depois de tanto investimento. Temos a expectativa que retorne com outro formato. Precisamos nos debruçar sobre os investimentos das rubricas de Assistência Estudantil que possam viabilizar outros programas no IFMA. Precisamos ver outras fontes, talvez apresentando projetos e resultados para a FAPEMA. Mesmo que o Programa se acabe, o processo já começou, não podemos parar. A própria Instituição vai ter que encontrar formas. [...] O importante é isso, as pessoas assimilaram isso. Precisamos de iniciativas da gestão e dos docentes. O Abrece o Mundo surgiu assim, para 20 alunos, a ARINT discutiu a ideia com a gestão do campus e foi possível verificar os recursos. Por aluno, se um campus só tem verba para 05 alunos, manda 05, se tem mais, manda mais. Precisamos expandir o pessoal treinado nesse assunto para facilitar as ações e a comunicação (GESTOR 2).

Sustentável será apenas se virar uma política interna do IFMA, se for criado um “IFMA sem Fronteiras”. A proposta é boa, poderíamos aproveitar e pensar em outro formato com mais peso em ações no retorno desses alunos e na divulgação da nossa Instituição lá fora e aqui na cidade. Houve um grande investimento do IFMA no Programa, mas as pessoas não sabem disso. Temos que buscar recursos para focar mais na pesquisa internacionais e nos acordos também (GESTOR 3).

O CsF trouxe à tona o tema, mas não sei dizer como vislumbrar isso para o futuro. Por exemplo, o curso de Sistema de Informações está conseguindo fazer parcerias com instituições de fora, mas eu não sei dizer como eles conseguiram fazer isso, e como isso pode se expandir para a Instituição toda. Eles têm um departamento com muitos doutores, e alguns professores que foram fazer doutorado ou pós-doutorado fora. Aí se mantém isso e possibilita os alunos participar e fazer publicações surgirem daí (GESTOR 4).

Sim, a internacionalização do IFMA foi facilitada com a contribuição do governo [...] podemos fomentar isso com ações positivas para a formulação de documentos para respaldos futuros (GESTORA 5).

Na ótica destes sujeitos, a internacionalização do IFMA depende da sustentabilidade financeira dos projetos e editais, por meio de verbas próprias. Para além, o fomento da internacionalização não deve apenas ser preocupação da Reitoria, via ARINT e/ou Pró-Reitorias, mas os campi são responsabilizados por identificar e incentivar as prioridades de cada local. O estabelecimento de redes de cooperação, a formação de recursos humanos e a articulação da gestão institucional são citados como essenciais para garantir divulgação, consolidação e expansão do processo já iniciado, como parte de uma política própria, mesmo que as condições não estejam mais asseguradas em nível nacional.

Embora, não pareçam alcançar a totalidade do problema, a perspectiva dos alunos e dos professores pesquisados neste trabalho é importante na busca de uma instituição democrática e participativa. A atual subordinação às políticas nacionais, enfrentadas pelo IFMA e por muitas outras IES brasileiras, pode ser superada pelo alargamento dos sentidos do CsF para a internacionalização sob a ótica ampla das políticas institucionais, fora das esferas fragmentadas das funções e serviços, ao adquirir uma abordagem mais integradora, envolvendo planejamento, orçamento, qualificação, processos de entrada e permanência ao ensino superior, currículos, projetos, e assim por diante (KNIGHT, 2004).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo principal analisar os sentidos políticos, científicos e formativos do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), no contexto da internacionalização da educação superior, particularmente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Inicialmente, este trabalho reconstruiu o movimento da internacionalização da educação superior brasileira e suas modificações conceituais, de 1920 aos dias atuais. As razões, os atores e os objetivos para internacionalizar foram se reconfigurando em decorrência de fatores internos (tais como a heterogeneidade do sistema superior do Brasil, a descontinuidade das políticas governamentais e a disponibilidade de investimentos financeiros), assim como interesses políticos e econômicos supranacionais. A atualidade é marcada pelas contradições do processo de globalização e do negócio educacional com a indução dos organismos multilaterais que difundem a supervalorização da produção conhecimentos aplicáveis, da inovação, da internacionalização, entre outros.

A partir do estudado, fundamentalmente, parece-nos que a mais ampla constatação é a de que não existe, nem nunca existiu uma política de internacionalização da educação superior plenamente definida no Brasil. Há uma política em construção mais fortemente debatida neste momento, em que os sujeitos envolvidos ainda discutem conceitos e formas estruturantes acerca desse tema, tentando estabelecer sua posição no embate de forças sociais, no qual o Estado, em última instância, define os seus interesses econômicos e políticos estratégicos.

Historicamente, é possível perceber que, tanto a educação quanto a internacionalização, estão fortemente subordinadas ao governo federal. Isto se deve porque, na esfera nacional, são definidas as políticas públicas, implantados os mecanismos de regulação e alocados os recursos financeiros que viabilizam o envio de estudantes, a formação de docentes e a participação de pesquisadores em ações no exterior. Assim, o Estado gerencia o modelo de internacionalização da educação superior no Brasil. Nessa linha, surgiu o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) em 2011, articulando as políticas educacionais às questões econômicas, voltadas para o desenvolvimento científico e tecnológico, em nível internacional, sem necessariamente levar em consideração as problemáticas locais.

Ao adentrar nos pormenores do Programa CsF nesta pesquisa, vimos que sua concepção norteadora e o processo de implementação traduzem fortemente o posicionamento assumido pelo Brasil para atender à lógica do sistema capitalista. As escolhas do governo federal para o

CsF se afastam do viés socialmente orientado para a internacionalização e seguem as tendências europeias de Bolonha, propagadas pelo BM, OECD e outros organismos internacionais. No seu formato e objetivos prevalecem a perspectiva de induzir as IES a priorizar a formação de capital humano, altamente qualificado para o mercado de trabalho, com intuito de promover a competitividade empresarial brasileira no mundo globalizado e o progresso científico nos padrões da sociedade do conhecimento. Nessa lógica contemporânea, o status de um país é proporcional ao seu desenvolvimento tecnológico (DIAS SOBRINHO, 2005a) – daí resultou o prestígio das áreas “duras” no CsF.

O Brasil parece acreditar que como ‘consumidor’ do conhecimento produzido pelas nações industrializadas, mesmo negligenciando a solidariedade mútua com outros países periféricos, projetar-se-á no modelo político e econômico mundial vigente.

Apesar das expectativas brasileiras, o campo acadêmico-científico não é naturalmente internacional ou global. Não é fácil entrar no círculo fechado dos países desenvolvidos. A língua portuguesa nos impõe certas barreiras, assim também como o deslocamento de pessoal e de ideias, seja de forma física propriamente dita, seja pela exposição do capital cultural (cursos, palestras etc.), seja pela divulgação de capital objetivado (livros, revistas etc.), que precisam de altos e constantes incentivos financeiros garantidos pelo Estado, agências e fundações de apoio (CATANI, 2013).

A centralidade do governo brasileiro e seu comportamento de avaliação e metarregulação, também presente no Programa CsF, ajudaram não somente a propiciar a dependência destes financiamentos, mas também a priorizar o alcance de metas quantitativas acima das possibilidades qualitativas do processo. Como consequência, reduziu a autonomia das IES e aumentou a competitividade no processo de internacionalização. Especialmente na questão das áreas do conhecimento e nos critérios de seleção, o Programa CsF confirma esse sentido regulatório restritivo do campo científico. Na prática, desde seu lançamento, muitos ajustes, para democratizar a participação no Programa, precisaram ser feitos nas modalidades e duração das bolsas de estudo ofertadas, assim como nas exigências das línguas estrangeiras.

Os resultados preliminares, apresentados pelos órgãos gestores do CsF, CAPES e CNPq, são prioritariamente numéricos ou políticos. A meta de 101 mil intercambistas foi alcançada, embora com perdas para a pós-graduação. Os custos para a implantação do CsF foram muito acima do previsto e, proporcionalmente se afinam as tensões por melhorias de qualidade nas instituições de ensino participantes. As críticas se justificam, principalmente pelo não envolvimento das IES brasileiras nas decisões sobre o referido Programa de intercâmbio, o que dificulta a continuidade do processo de internacionalização *a posteriori*, e

por não haver um efetivo meio de acompanhamento e avaliação dos bolsistas, para além de suas experiências pessoais e culturais.

Apesar das críticas, de maneira geral, as atribuições ao Programa CsF também foram positivas. Os que mais se destacam, em curto prazo, são os laços diplomáticos e educacionais com mais de 30 países participantes, o incremento no número de bolsas para cursos no exterior, a maior visibilidade internacional para a produção intelectual e científica nacional, a preocupação na aprendizagem de outros idiomas e, principalmente, a indução, em maior ou menor medida, às IES brasileiras a se internacionalizarem.

Contudo, parece eminente que foram diferentes as razões e sentidos conferidos ao Programa CsF pelas grandes universidades, renomadas e experientes em cooperação internacional, e pelas instituições de menor porte, com pouca experiência no exterior, tal como o IFMA. Nessas instituições também foram sentidos os alcances, positivos e negativos, do CsF, como já previa José Celso Freire (2015), presidente da FAUBAI, em entrevista citada anteriormente. Por entender que cada instituição tem histórico, experiências e realidades próprias, mesmo fazendo parte de uma totalidade abrangente, é possível julgar essas duas primeiras seções da dissertação como fundamentais para inserir a concepção do CsF no movimento das políticas educacionais no Brasil, e apreender as contradições e mediações da lógica da produção capitalista, materializadas no âmbito institucional.

Na última seção desta investigação, fizemos a contextualização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais (IFs), no sistema de ensino superior nacional, tendo a demanda da internacionalização em foco. Conhecemos assim, um processo que tenta se estabelecer em toda a Rede Profissional, desde 2008, e que foi fortemente impulsionado pelo Programa CsF, fazendo com que os IFs organizassem ações conjuntas ou individuais no processo de internacionalização.

Entre 2012 e 2015, o IFMA teve uma participação relevante no CsF, em relação ao registrado nos membros da Rede Profissional e, principalmente, nos outros Institutos Federais. Ademais, o IFMA também se destacou entre as outras oito IES no Maranhão que aderiram ao referido Programa.⁶⁰

De acordo com os professores-gestores entrevistados, os objetivos do IFMA para aderir a este Programa de mobilidade estavam ligados à conquista de bolsas financiadas pelo

⁶⁰ De acordo com a atualização de 2016 do *site* do CsF, as IES públicas maranhenses (UFMA, IFMA e UEMA) foram responsáveis por 96% das participações. Entre as particulares, a Universidade Ceuma, a Unidade de Ensino Superior Dom Bosco, as faculdades Pitágoras, de Imperatriz, Estácio de São Luís e o Instituto Florence de Ensino Superior somam os demais 4% de bolsas recebidas. No total estadual, a maioria dos intercambistas foram graduandos principalmente nas áreas de “Engenharias” e “Biologia, Ciências Biomédicas e Saúde” para os EUA, o Canadá e a Itália.

governo, oportunizando aos alunos uma formação acadêmica e profissional ampliada, visibilidade ao Instituto Federal do Maranhão e o estabelecimento de uma rede de contatos com IES e pesquisadores no exterior. Vale ressaltar que as finalidades, formalizadas pelo governo federal para o CsF em seus documentos e discursos, eram secundariamente direcionadas para a qualidade educacional, como indicado pelo IFMA, pois prioritariamente se voltaram para aumentar a competitividade da ciência e da tecnologia nacional, por meio da capacitação e atração de pessoas com elevada qualificação em áreas de conhecimento, definidas como prioritárias. Enquanto isso, a motivação dos estudantes participantes do CsF foi principalmente a melhoria do currículo e o conhecimento de novas línguas e culturas. Desta forma, há uma significativa disparidade de expectativas para o Programa em questão, como se cada sujeito (governo, instituição de ensino superior e bolsistas) buscasse um foco diferenciado de interesses próprios imediatos, deixando evidente a necessidade de um largo envolvimento de toda a sociedade na formulação e instrumentos avaliativos para futuras políticas públicas acerca do tema.

Analisando a internacionalização do IFMA, na perspectiva apresentada pelos documentos institucionais e pelos sujeitos consultados, percebe-se que esta é caracterizada como parte de um modelo *periférico*, apresentado por Morosini (2006). Este é um processo relacionado à presença de atividades internacionais em alguns setores da IES, mas que não faz parte amplamente dos valores, missão, objetivos e estratégias institucionais.

A triangulação dos instrumentos coletados também demonstra que a internacionalização no IFMA, atualmente, segue uma *abordagem de atividades* (Knight, 2004, p. 20), modelo fragmentado, em que o corpo científico e acadêmico é contemplado por editais e verbas para fins específicos, sem o desenvolvimento de uma política abrangente. Apesar de Knight afirmar que não existe uma única abordagem correta, ao interagir com os gestores do IFMA, apreendemos apenas um conceito de internacionalização institucional, ainda em construção, baseado em atividades de mobilidade de entrada e saída, e a indefinição de estratégias compreensivas, para que o processo se estabeleça pautado no debate de áreas e ações prioritárias para a melhoria educacional efetiva. No entanto, na medida em que ocorre a ampliação da ênfase em temas internacionais nos programas e cursos, há necessidade de adotar uma abordagem mais abrangente de processos, ou seja, a internacionalização direciona-se para a integração da dimensão internacional e intercultural nos propósitos e funções primordiais de uma instituição de educação superior (ensino, pesquisa, extensão e serviços), como define Knight.

Recorrentemente foi indicada pelos entrevistados a urgência na integração das ações internacionais aos diversos setores da Instituição, de forma descentralizada, mas coordenada. O aparelhamento de um setor específico de Relações Internacionais no IFMA e a indicação, em vista, de uma equipe específica estendida para todos os campi já apontam como importante conquista que se consolidou a partir do Programa CsF. Contrariamente, em algumas falas dos gestores, parece ter sido atribuída à ARINT – e somente a ela – a função de internacionalizar o IFMA e gerenciar o CsF, assim, demonstrando uma falha na compreensão integrada dos processos de promoção da internacionalização institucional.

Ainda em relação à gestão institucional, pôde-se notar que o CsF foi um Programa lançado e implantado de cima para baixo. O incentivo partiu do governo federal e recebeu forte apoio da Reitoria e dos Diretores Gerais do IFMA. Na base dessa pirâmide estavam os alunos, que foram preparados e motivados a participar. Contudo, faltou comunicação com o meio, ou seja, entre professores, chefes de departamento, pró-reitores, etc. Os entrevistados perceberam a boa vontade política da gestão para com o Programa CsF; porém, apontam a falha no planejamento de metas e ações institucionais específicas, o que comprometeu o processo de internacionalização e os alcances educacionais e científicos do Programa CsF no IFMA.

A ausência de apoio e orientação, voltada para os intercambistas no regresso ao IFMA, está ligada ao fato de a internacionalização, pela via do Programa CsF, ter se tornado uma decisão institucional feita, sem ampla participação coletiva, também, no âmbito local, assim como sua formulação nacional. No retorno desses intercambistas, atingido o limite de ação da ARINT – sem poder interferir sobre aproveitamento de estudos, sem desenvolver pesquisas e projetos, sem organizar eventos acadêmicos de engenharias, biológicas etc. – esgotou-se sua influência, e não houve continuidade de ações desses outros atores fundamentais no processo. Em uma metáfora simples, a bola ficou parada na frente do gol sem que o atacante e nem o goleiro soubessem o que fazer com ela.

Não há dúvida de que a oportunidade tenha sido bem aproveitada pela maioria dos graduandos contemplados, mas é preciso que se pense não apenas em ganhos individuais. O regresso dos intercambistas do CsF reforçou não só a importância da experiência no exterior, mas ressaltou também alguns problemas existentes na Instituição, relacionados a organização, comunicação, infraestrutura, bibliotecas, base curricular e recursos humanos.

Tanto o IFMA como os alunos e os gestores informantes reconhecem que a projeção do nome da Instituição e de seus projetos, no exterior, seria relevante. Porém, os estudantes apontam que tiveram poucas chances de divulgar o Instituto, especificamente, e o maior

interesse estrangeiro voltou-se para aspectos culturais locais (geografia, cultura, música, danças etc.), amplamente divulgados no ambiente acadêmico e nas relações interpessoais, estabelecidas durante o intercâmbio.

Outro ponto de consenso é que os aspectos científicos foram pouco aproveitados. Muitos informantes demonstram ter a ciência dos fracos resultados concretos do CsF para a área de pesquisa do IFMA e, assim, sugerem o estabelecimento de novos contatos ou o estreitamento dos convênios feitos durante o intercâmbio. Para que isso seja efetivado, tornam-se necessários melhoramentos na capacidade dos laboratórios e equipamentos dos campi, além de outras mudanças de infraestrutura para alojamento de estrangeiros.

Aos professores entusiastas e aos céticos faltou preparo, orientação e experiência. Esta afirmação parte da premissa de que mesmo aqueles que motivaram a saída de estudantes e entenderam a importância desse tema não conseguiram manter um processo contínuo, estabelecendo redes acadêmicas como pretendido inicialmente. A participação desses professores em grupos de pesquisa, em atividades conjuntas ou em eventos abriria espaços para que as redes de contatos se retroalimentassem. É possível supor que alguns professores ainda não consigam vislumbrar as contribuições concretas da internacionalização, porque talvez não saibam línguas estrangeiras ou tenham carga horária excessiva, talvez não tenham participado de eventos em outros países ou não tenham tido disponibilidade para fazer cursos de longa duração no exterior.

De fato, o entusiasmo por uma boa parte de todos os envolvidos, na participação e execução do CsF no IFMA, foi substituído, em medidas variadas, por um sentimento de frustração no retorno desses intercambistas ao país, sem as devidas orientações de como utilizar esse conhecimento para si próprio e para gerar ações concretas no IFMA.

A curto e médio prazo, as implicações do Programa CsF, para a melhoria da qualidade educacional no IFMA, foram sentidas apenas como potencialidades porvindouras. Elas ainda não foram catalisadas em novas metodologias, avaliações ou currículos. Também, até o momento, não se consolidaram através dos acordos efetivamente atuantes ou estratégias para promoção sistematizada de cursos de idiomas. Ainda não se mostraram em uma política consistente de internacionalização planejada para o ensino, pesquisa e extensão, por enquanto. Mais especificamente, em muitos casos, não se utilizaram das Normas Acadêmicas para aproveitamento de disciplinas e outros procedimentos; as pró-reitorias não tiveram iniciativas que engajassem esses alunos em projetos e eventos; e os docentes e coordenadores não fomentaram o diálogo com as IES estrangeiras em que havia graduandos do IFMA.

Dessa forma, resumo algumas considerações finais acerca dos sentidos políticos, educacionais e científicos, encontrados na participação do IFMA no Programa CsF:

- a) Assiste-se crescentemente, no âmbito educacional, a uma ênfase acentuada para as ações, no sentido da internacionalização da área da investigação científica e do ensino superior, o IFMA se insere neste contexto;
- b) O Programa Ciência sem Fronteiras foi impulsionador do processo de internacionalização da Rede Profissional, especialmente nos IFs, incentivando a profissionalização da internacionalização institucional. A demarcação de escritórios de relações internacionais, com funções determinadas e regimento próprio em todos os IFs, foi um ganho estratégico para ordenar essa tarefa. Como efeito, iniciativas da envergadura do CsF permitiram maior envolvimento do IFMA com as agências de fomento à pesquisa, com outras associações de Relações Internacionais, além do FORINTER, e com a comunidade científica no próprio estado do Maranhão, no país e no exterior;
- c) Os documentos de criação dos IFs e de internacionalização da Rede Profissional apontam para um modelo de cooperação solidária com países de língua portuguesa e latino-americanos, ao mesmo tempo em que explicitam a necessidade de inserção da Rede nos países do eixo Norte para apreensão de novas tecnologias. Nos registros oficiais, há também a reiteração do papel dos IFs na formação profissional qualificada nacional e a formação humanística ampliada para a cultura da paz mundial. Estas contradições na própria concepção dos IFs, dificulta o desenvolvimento de uma identidade própria para o IFMA no processo de internacionalização que transpareça nos seus documentos estruturantes;
- d) O IFMA teve um total de 256 participantes no CsF – graduandos e docentes → entre 2012 e 2015, com um número elevado de 90% de graduandos da capital, cujo perfil socioeconômico e educacional se destaca em relação àqueles alunos do interior do Maranhão. Esses intercambistas são das engenharias, em sua maioria, pardos ou brancos, advindos da educação particular, que fizeram curso de idiomas, anteriores ao intercâmbio, e não são responsáveis pelo sustento de suas famílias. Estes e outros dados apontam que o acesso ao CsF não foi amplamente democratizado e que a geopolítica do conhecimento novamente está concentrada nas cidades, onde a situação de renda é um pouco melhor, mesmo com os esforços encabeçados pelo IFMA para financiamento de cursos, provas e vistos internacionais;

- e) Quanto aos indicadores de produto (quantitativos), apontados por Morosini et al (2016) e direcionados às funções das IES (ensino, pesquisa, extensão e nos processos de gestão), os informantes participantes do CsF, gestores e estudantes, demonstram um nível de concordância elevado com a necessidade de incluir a internacionalização como dimensão central dos processos organizacionais, assim como em todas as funções da Instituição. Os números mostram que essas funções encontram-se em graus diferentes de internacionalização no IFMA. A pesquisa está muito mais a caminho de internacionalizar-se que as demais funções, não só em razão do Programa em questão, mas por meio de outras ações subsidiadas pelo próprio IFMA ou pelas agências de fomento. Percebe-se, nesse sentido, um planejamento em andamento, neste setor. Enquanto isso, a extensão, que nos documentos possui metas explícitas para internacionalizar-se, na prática, pauta-se em fazer acordos e convênios no papel e em alguns cursos de idiomas fragmentados – todos a cargo de outros setores institucionais. O âmbito do ensino no IFMA não parece ter sofrido modificações concretas e perceptíveis em decorrência do CsF ou da tendência atual da internacionalização da educação superior, embora haja sinais positivos de contribuições subjacentes. Por fim, os processos institucionais não se caracterizaram ainda em uma política planejada de definição de investimentos ou captação de recursos, mostrando-se no IFMA, em alguns documentos normativos, sem muita repercussão e editais específicos;
- f) Quanto aos indicadores qualitativos, princípios orientadores do processo de internacionalização, relacionados a presença e intensidade geográfica, ao envolvimento dos atores, na relação com os demais componentes da educação superior, no nível do ensino, planejamento estratégico, das políticas educacionais, da infraestrutura, da oferta acadêmica e na construção democrática (MOROSINI; et.al, 2016), verificou-se que:
- f1) houve um desequilíbrio em termos espaciais, no qual a relação Norte-Sul foi acentuada através do CsF. A atração dos países ricos, exercida sobre os estudantes do IFMA, especialmente os EUA e o Canadá, estão em conformidade com os números nacionais. Embora o Programa tenha o mérito de diversificar os países de contato do IFMA, a negociação para acordos de cooperação com essas potências do mundo desenvolvido ficou dificultada diante da pouca visibilidade do IFMA no exterior. O problema destacado por todos os grupos estudados na pesquisa, neste sentido, apresenta-se pelo potencial ‘desperdiçado’ do CsF para

- o estabelecimento de redes de contato entre as IES, que receberam os estudantes no exterior, e o IFMA, que resultassem em atração de projetos conjuntos;
- f2) o nível de pós-graduação *stricto sensu* do IFMA precisa fortalecer-se para subsidiar a ampliação da dimensão internacional em programas, pesquisas, cursos, eventos ou publicações. A graduação, mesmo sofrendo menos exigências da CAPES para internacionalizar-se, teve uma participação ativa no CsF, os bacharelados (77%) com maior participação e as licenciaturas (16%) e cursos tecnológicos (7%) menos atuantes;
- f3) os alcances da internacionalização para a melhoria da qualidade educacional, em um contexto em que mesmo os atores não são capazes de identificar nem os objetivos nem as modalidades da internacionalização que mais beneficiariam a realidade local, são limitados. No IFMA, há uma lacuna de entendimento e comunicação para decidir os fins da internacionalização pretendida que prejudica a articulação dos meios. Desta maneira, os departamentos do IFMA agem de forma isolada, intermitente e desordenada – essas falhas possivelmente são responsáveis pelo pouco acompanhamento das atividades discentes durante o Programa CsF e no retorno deles às suas atividades acadêmicas no IFMA.
- g) O IFMA experimentou, com o CsF, uma internacionalização passiva, na qual assistiu-se ao que é produzido lá fora de maneira subordinada. Começa-se, agora, a entender a necessidade de se construir uma identidade própria, para alocar investimentos futuros e, também, para atrair pesquisadores e docentes em um tipo de cooperação mais ativamente colaborativa. Para os gestores, faz-se necessário planejamento e fomento institucional para internacionalização da pesquisa, do currículo e para extensão voltada para línguas, estágios, visitas técnicas e outros eventos de curta duração, que privilegiem os alunos e, principalmente, os docentes – atores cruciais para a internacionalização institucional.

Em geral, os informantes afirmaram que o CsF intensificou o processo de internacionalização do IFMA, assim como trouxe a maior valorização de aspectos culturais e linguísticos. Na articulação da gestão institucional, algumas ações visíveis já estão em curso nesta IES, a fim de consolidar este processo iniciado; tais como: financiamento de eventos e pesquisas no exterior por meio de editais específicos; cursos de línguas estrangeiras; regulamentações financeiras e acadêmicas sobre a mobilidade; normas voltadas para a dedicação docente ao tripé do ensino, pesquisa e extensão que favorecerão o engajamento docente em tarefas diversas; novas diretrizes para o estágio; e outras. Essas atuações

aconteceram concomitantemente ao Programa CsF, sendo ou não influenciadas pela sua repercussão no Instituto, mas que demonstram vontade política para se internacionalizar. E, assim, a Instituição progressivamente tenta delinear seu próprio projeto nesse aspecto, com seus próprios erros e acertos, na perspectiva de desenvolvimento de um modelo a ser seguido.

Caso a Rede Federal e o IFMA, em particular, consigam articular uma política linguística forte, independente do CsF, IsF ou E-Tec Idiomas, que resulte em mais programas de intercâmbio de professores e alunos, as contribuições do CsF poderão ter alcances bastante duradouros para a internacionalização institucional.

Para o Maranhão, a visibilidade dada ao tema da internacionalização, através do CsF, empurrou as IES públicas e privadas para fora de suas zonas de conforto; encaminhou acordos internacionais com a FAPEMA, para estudos de interesses regionais; criou programas estaduais de mobilidade estudantil e ensino de idiomas estrangeiros; entre outras contribuições.

Reverberações similares, positivas e negativas do CsF, registradas no universo do IFMA e no Maranhão, também foram encontradas no âmbito nacional, já foram apontadas pelas avaliações da CAPES, do Senado, e de entidades ligadas à educação e pesquisa.

Para reflexão final, cito novamente o artigo intitulado “Temos que fazer um Cavalo de Troia”, de Emília Araújo e Silvia Silva (2015). Nele, o termo ‘Cavalo de Troia’ refere-se à necessidade urgente de implantação de estratégias de ‘guerra’ para fortalecer a internacionalização das universidades portuguesas, tradicionalmente sujeitas ao poder dos países centrais da Europa e dos EUA, no sentido de fazer um *lobbying* mais agressivo dessas IES entre os países de língua portuguesa. O protagonismo, entendido pelos portugueses, poderia ser facilmente adotado pelo Brasil. No entanto, em 2011, ao criar o CsF diretamente vinculado aos interesses dos países do eixo Norte, corremos o risco de tornar-nos apenas bons pagadores de taxas de matrículas internacionais, sem conseguir negociar, de forma igualitária, a transmissão do conhecimento através de atividades cooperativas.

O Programa de mobilidade brasileiro aqui estudado não pode e nem deve ganhar interpretações de um presente de grego, forte por fora mas oco por dentro, em alusão ao ‘Cavalo de Troia’, símbolo da obra ‘Ilíada’ de Homero. Considerá-lo assim seria subestimar o contexto atual, seu potencial e suas conquistas. Entretanto, nesta dissertação, importa-nos defender que a internacionalização, por si só, não trará resultados de qualidade na gestão institucional, educacional ou científica; ao contrário, ocasionará mais produtivismo para o trabalho docente e competitividade entre os programas de pós-graduação \neg o CsF ainda expandiu essa demanda para a graduação também \neg , adicionando pressão ao contexto

educacional superior que ainda caminha, repleto de problemas estruturais básicos, trazidos pelos anos de desmonte ideológico, durante e depois da ditadura militar e da expansão desordenada que ocorreu no novo século.

Os Institutos Federais, enquanto instituições de ensino superior públicas, pautadas na qualidade e equidade educacional, devem constantemente se submeter à análise crítica das tensões envolvidas na produção do conhecimento científico-tecnológico, em um país de capitalismo periférico, dependente dos países centrais. Dessa forma, não é qualquer internacionalização que produzirá efeitos na qualidade do ensino superior nacional. Aliás, ser mais internacionalizado não significa necessariamente ser melhor. O IFMA precisa ter metas em que a internacionalização possa se refletir no desenvolvimento do ensino, da produção científica, da extensão, da gestão institucional, da formação discente, da qualificação docente e outras ações acadêmicas.

Algumas das limitações podem ser percebidas ao longo desta pesquisa acadêmica; talvez, na transposição de conhecimentos e análises do universo das universidades para a realidade dos IFs, ainda pouco estudados como instituição de ensino superior e menos ainda diante do tema da internacionalização. Também, não pretendemos esgotar todos os documentos institucionais, apenas elegemos aqueles considerados estruturais e definidores de finalidades, de planejamento e de registro da internacionalização. A amostra reduzida de gestores tentamos compensar com a diversidade de suas funções. Não foi possível alcançar docentes e parceiros internacionais neste trabalho.

Em suma, resultados mais precisos sobre impactos do CsF sobre os meios institucionais, assim como sobre o desenvolvimento educacional, da ciência e da tecnologia no Brasil, demandam avaliações mais aprofundadas, por meio de metodologias e fontes mais vastas transcorridas em um intervalo de tempo mais longo. Somente, então, poderíamos tentar, de forma mais universal, concluir sobre os sentidos do Programa Ciência sem Fronteiras em prol do desenvolvimento humano e da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ABEP. **Critério Brasil 2015**. Disponível em: < <http://www.abep.org/blog/noticias/abep-apresenta-criterio-brasil-2015-ao-mercado/>> Acesso em 13 abr. 2016.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 53, p.267-284, abr./jun. 2013.

ALTBACH, Philip. **Globalization and the university: myths and realities in unequal world**. Tertiary Education and Management. Kluwer Academic Publishers, v. 10, p. 2-35, 2004. (Conferência)

_____. Knowledge and education as international commodities. **International Higher Education**. n.28 (Summer), p. 02-05, 2002.

_____; KNIGHT, Jane: Motivations and realities. In: **Journal of Studies in International Education**. v. 11, no. 3/4 (Fall/Winter), p. 290-305, 2007.

ANPEd. **Documento de avaliação aprovado na 28ª Reunião Anual do FORPRED**. Caxambu, 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/documentoforpred.doc>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ANPG. **Nota da ANPG e da SBPC sobre editorial do jornal O Estado de São Paulo**. 25 jul., 2012. Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/?p=2869>>. Acesso em: 25 out. 2015.

ARAÚJO, Emília; SILVA, Sílvia. Temos fazer um cavalo de Troia: elementos para compreender a internacionalização da investigação e do ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n.60, p. 77-98, jan./mar. 2015.

ARINT/IFMA. **Relatório de Gestão ARINT**. 2015.

AZEVEDO, Mario. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba/ SP, vol. 1, n. 1, p.56-79, jan./jun. 2015.

_____; CATANI, Afrânio. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-ação**, Goiás, v. 38, n. 2, p. 273 – 291, mar. 2013.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência**. Washington, 1995. 115 p.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. 86 p.

BRASIL. **Decreto 13.005**, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 16 ago. 2014

_____. **Decreto n. 10.973**, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Decreto n. 7.423**, de 31 de dezembro de 2010. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7423.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Decreto n. 7.642**, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/Decreto7642-Csf.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Ministério da Educação. **Programa Ciência sem Fronteiras**: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação. Documento Conjunto CAPES – CNPq. Não Publicado. 2011.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, DF: CAPES, 2004.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010a. vol. 1.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010b. vol. 2.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008a, Seção 1, p. 1.

_____. **Portaria Interministerial nº 01**, de 09 de janeiro de 2013. Institui áreas e temas prioritários de atuação do Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/MEC_MCTI_temas+prioritarios_Csf.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Portaria nº. 973**, de 14 de novembro de 2014. Institui Programa Idiomas sem fronteiras. Disponível em:

<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/fce17e07-48b5-4b96-88e3-d9ca6dbb8186>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Programa Ciência sem Fronteiras. **Painel de Controle**. Disponível em <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>> Acesso em: 10 jun. 2016.

BRITISH COUNCIL. **The shape of things to come: higher education global trends and emerging opportunities to 2020**. UK, 2012. Disponível em: <www.britishcouncil.org/highereducation>. Acesso em: 01 set. 2014.

CAPES. **História e Missão**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. **Inserção Internacional**. Conselho Técnico-Científico. 2003. Disponível em: <http://www.pgqu.net/arquivos/InsercaoInternacional_CAPES.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Nota de Esclarecimento**. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7054-o-enem-como-criterio-de-selecao-para-o-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em 09 jan. 2016.

_____. **Parecer nº 977**, de 03 de dezembro de 1965. Define cursos de Pós-Graduação. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 03 dez.2015.

_____. **Relatório de Gestão 2012**. Brasília, 2013.

_____. **Relatório de Gestão 2013**. Brasília, 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2014**. Brasília, 2015.

CASTRO, Claudio de M. et al. Cem mil bolsas no exterior. **Revista Interesse Nacional**, São Paulo, ano 5, n. 17, p. 25-36, abr./jun. 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação**, v. 4, n. 3, p. 03-08, 1999.

CNPq. **História**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/cooperacao-internacional>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

CONIF. Lançado o programa E-Tec sem Fronteiras. 15 mai. 2014. **Portal do CONIF**. Brasília, 15 maio, 2014. Disponível em: <<http://portal.CONIF.org.br/ultimas-noticias/639-lancado-programa-e-tec-sem-fronteiras.html>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultural educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DE WIT, Hans de. Globalisation and Internacionalisation. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Catalunya, vol. 8, n. 2, p. 241-248, july, 2011.

_____; KNIGHT, Jane. Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives. Separata de: DE WIT, Hans; KNIGHT, Jane. **Strategies for Internationalisation of Higher Education: a comparative study of Australia, Canada, Europe, and the United States of America**. Amsterdam: European Association of Education, 1995. cap 1, p. 5-32.

DEVRY. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.devrysaoluis.com.br>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

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

_____. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 164 – 173, jan.-abr. 2005b.

DILMA anuncia mais 100 mil bolsas na segunda etapa do Ciência sem fronteiras. Blog do Planalto, 25 jun. 2014. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/dilma-anuncia-mais-100-mil-bolsas-na-segunda-etapa-do-ciencia-sem-fronteiras/>>. Acesso em: 26 jul. 2014

EDUCATION FIRST. **English Proficiency Index 2015**. Disponível em: <<http://www.ef.com.br/epi/regions/latin-america/brazil/>>. Acesso em: 07 out. 2015

EM BUSCA de estudantes, universidades dos EUA abrem escritórios no Brasil. IG São Paulo, Educação, 28 fev. 2013. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-02-28/em-busca-de-estudantes-universidades-dos-eua-abrem-escritorios-no-brasil.html>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

E-MEC/MEC. **Relatório de Avaliação**, 2016.

FERRARI, Mari. A internacionalização dos Institutos Federais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 1003-1019, out.-dez., 2015

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FORINTER, **Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 2009

FRANCO, Maria Estela; MOROSINI, Marília; et.al. Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios. **Serie-Estudos - Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n.30, p. 117-139, jul./dez. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-90.

FUJITA, Edmundo; FINK, Daniel. Coreia sem fronteiras: notas sobre a globalização da educação e sinergias para o Brasil. IN: BRASIL. **Mundo Afora**: políticas de internacionalização de universidades. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, nº 9, 2012. p. 98 – 120.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita**: o futuro da política radical. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996. 296 p.

GOMES, Alfredo; OLIVEIRA, João Ferreira. Educação Superior como sujeito-objeto de estudo. In: _____(org) **Reconfiguração do campo da educação superior**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.13-70.

GOMES, Karina. Na metade da vida, Ciência sem Fronteiras é criticado por má gestão. **SPBC Notícias**, 05 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/site/noticias/sbpc-na-midia/detalhe.php?id=2532>>. Acesso em: 29 set. 2015.

GOVERNO suspende abertura de vagas no Ciência sem Fronteiras neste ano. **Estadão Conteúdo**, 23 set. 2015. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2015/09/23/governo-suspende-ciencia-sem-fronteiras_n_8182128.html>. Acesso em: 28 set. 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

HADDAD, Sergio (org.); MARPHATIA, Akanksha; et.al. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

IANNE, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 147-163, maio/ago.1994.

INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 09 set. 2014.

_____. **Censo da Educação Superior 2014 Notas Estatísticas**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2016.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (IIE). **Open Doors 2012**. Washington: US Department of State, 2012.

KNIGHT, Jane. Internationalization: Elements and checkpoints. **CBIE Research**. Canada, Canadian Bureau for International Education, n. 7, 1994.

_____. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v.8, n° 1, 2004

_____. Cinco verdades a respeito da internacionalização. 06 nov. 2012. **Revista Ensino Superior**. São Paulo: Unicamp, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 18 mar. 2014. (Entrevista)

LAUS, Sonia Pereira. **A Internacionalização da Educação Superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. Salvador, 2012. 332 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

_____; MOROSINI, Marília. Internationalization of Higher Education in Brazil. In: DE WIT, Hans; et.al. **Higher Education in Latin America**: the international dimension. Washington, D.C.: World Bank, 2005. p.111-148.

LEASK, Betty. A internacionalização do currículo e a aprendizagem de todos os estudantes. **International Higher Education**, n° 78, 2015. Traduzido por Sergio Ferreira. Disponível em <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/a-internacionalizacao-do-curriculo-e-a-aprendizagem-de-todos-os-estudantes>>. Acesso em 10 jan. 2016.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: quo vadis América Latina? **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 763-785, nov. 2012.

LEITE, Iara. Cooperação Sul-Sul: Conceito, História e Marcos Interpretativos. **Observador On-line**, Rio de Janeiro, v.7, n. 03, mar. 2012. Disponível em: <http://obs.org.br/index.php?option=com_k2&view=item&id=358:cooperacao-sul-sul-conceito-historia-e-marcos-interpretativos&Itemid=130>. Acesso em: 15 mar.2015.

LIMA, Manolita; CONTEL, Fabio. **Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011. 534 p.

LIMA, Manolita; MARANHÃO, Carolina. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

MEC. **Centenário da Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em 28 abr. 2016.

MELLO, Alex. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América latina**. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 2011. 329 p.

MOROSINI, Marília. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

_____. Internacionalização na Produção de Conhecimento em IES Brasileiras: Cooperação Internacional Tradicional e Cooperação Internacional Horizontal. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1., p.93-112, abr. 2011.

_____; FERNANDES, Cleoni; LEITE, Denise. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan-mar.2016.

OTRANTO, Célia. A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior. **34ª Reunião Anual da ANPEd**. Natal, RN, 2011. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em 16 dez. 2015

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n.1, p. 71-84, mar. 2009.

PRPGI/IFMA. **Relatório de Gestão PRPGI 2014-2015**. 2015.

REITORIA/IFMA. **Relatório de Gestão 2014**. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI- 2014-2018**, 2014.

SANTOS, Fabiana. CAPES e CNPq apresentam avaliação preliminar do Ciência sem Fronteiras. **CAPES Notícias**, Brasília, 17 jul. 2015. Disponível em:

<<http://www.CAPES.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/7583-CAPES-e-cnpq-apresentam-avaliacao-preliminar-do-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

SANTOS, Fernando; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora da UNB; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. 237 p.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. Nacionalismo vs. Internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nível. In: AUPETIT, Sylvie; GERARD, Etienne (eds.). **Fuga de cérebros, movilidad académica y redes científicas: perspectivas latino-americanas**. MEXICO: IESALC – CINVESTAV- IRD, 2009. P. 63-74

SENADO FEDERAL. Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática. **Avaliação de Políticas Públicas: Programa Ciência sem Fronteiras**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getTexto.asp?t=184659&tp=1>. Acesso em: 15 dez. 2015.

SHANNON JR, Thomas. Avanço Estratégico do Brasil. **Embaixada Americana Notícias**, outono de 2012. Disponível em: <<http://portuguese.brazil.usembassy.gov/pt/events2/avano-estrategico-do-brasil.html>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

SPEARS, Eric. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.151-163. 2014. (Conferência) (Tradução) Disponível em: <Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 07 ago. 2015

THIENGO, Lara Carlette. **As tendências internacionais e a universidade brasileira na primeira década dos anos 2000: ensino superior e a produção de consenso**. Viçosa, MG, 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

UNESCO. **Comunicado da Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2722-cmes-unesco-comunicadofinal-paris-2009&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 dez. 2015.

_____. **Toward Universal Learning: a global framework for measuring learning**. vol. 2. Montreal/Washington, 2013. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org>>. Acesso em 07 dez. 2015.

UNILA. Vocação da UNILA. Disponível em: <www.unila.edu.br>. Acesso em: 14 set. 2015.

UNILAB. Integração Internacional. Disponível em: <www.unilab.edu.br>. Acesso em: 14 set. 2015.

VIEIRA, Isabela. CAPES defende contratação de professores por organizações sociais. **Agência Brasil. Tecnologia.** Disponível em: <http://www.ebc.com.br/tecnologia/2014/09/capes-defende-contratacao-de-professores-por-organizacoes-sociais>. Acesso em 17 jul. 15.

VIEIRA, Mauro; MACIEL, André. Programas de internacionalização do ensino superior nos Estados Unidos. IN: BRASIL. **Mundo Afora**: políticas de internacionalização de universidades. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, nº 9, 2012. p. 147 – 166.

WORLD BANK. **Constructing knowledge societies**: new challenges for tertiary education. New York, 2002. 204p.

WORLD BANK/ OECD. **Cross-border tertiary education**: a way towards capacity development. Paris: OECD Publishing, 2007. 199p.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: **Do Maranhão para o mundo e vice-versa: o Ciência sem Fronteiras como política de internacionalização do Instituto Federal do Maranhão.**

Mestranda: **Simone Maranhão Costa Almeida**

Você, gestor do IFMA, está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de mestrado da aluna Mestranda SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA, sobre os sentidos atribuídos ao Programa Ciência sem Fronteiras no processo de internacionalização do IFMA.

Para coleta dos dados acerca da temática desse estudo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas que serão gravadas e transcritas para serem utilizadas na composição do resultado deste trabalho.

Os resultados deste estudo podem ser publicados, porém fica garantida a privacidade de seu nome que NÃO será revelado, possivelmente havendo apenas menção ao cargo ocupado. Outrossim, você terá a liberdade de desistir em qualquer momento da entrevista, sem nenhum prejuízo à continuidade do estudo. Agradeço sua colaboração.

Assinatura da pesquisadora responsável

Declaro que li as informações acima acerca do estudo e que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o seu conteúdo. Assim, participo por minha livre vontade da pesquisa, cooperando com a coleta de dados para o seu bom termo.

São Luís - MA, ____/____/____

Assinatura da participante da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Título da pesquisa: **Do Maranhão para o mundo e vice-versa: o Ciência sem Fronteiras como política de internacionalização do Instituto Federal do Maranhão.**

Mestranda: **Simone Maranhão Costa Almeida**

Campus: ____ Cargo: _____ Tempo no IFMA: _____ Tempo no CsF: _____

1 - RAZÕES DA PARTICIPAÇÃO DO IFMA NO CsF:

- 1.1) O que motivou a participação do IFMA no Programa Ciência sem Fronteiras?
- 1.2) Como ocorreu a decisão sobre a participação do IFMA no CsF:
 - a) No âmbito institucional?
 - b) No âmbito do seu (sua) campus/departamento?

2 – IMPLEMENTAÇÃO

- 2.1) De que forma foi apresentado o Programa CsF no IFMA/no seu campus/departamento ou curso?
- 2.2) Fale um pouco da receptividade do Programa CsF no seu campus/departamento/curso:
 - a) reações favoráveis:
 - b) reações negativas:
- 2.3) Estratégias usadas para a promover a participação docente e discente?
- 2.4) De forma geral, como você avalia a participação discente no CsF? E a docente?

3 - PERCEPÇÃO DA RELEVÂNCIA DO PROGRAMA PARA O IFMA

- 3.1) Na sua visão, que **contribuições** o Programa CsF trouxe:
 - a) para os participantes?
 - b) para o IFMA?
 - c) para o Maranhão?
- 3.2) Exemplifique os principais **problemas** que o CsF trouxe para:
 - a) o estudante/professor
 - b) para o IFMA

4 - ESTRATÉGIAS E RESULTADOS DO CsF NO IFMA

- 4.1) No IFMA, após a adesão ao programa CsF, você percebeu alguma mudança para favorecer sua implementação ou como resultado dele? Comente se foi por iniciativa institucional ou do participante estudante/professor, as mudanças e iniciativas no âmbito do **ensino**.

4.2) Sobre os resultados da adesão do IFMA ao Programa CsF, em relação às **atividades científicas e tecnológicas**, citando quantidades, articulações, potencialidades e limites:

4.3) Nas atividades de **extensão**, quais as contribuições do CsF para o IFMA?

4.4) Nas **políticas institucionais** para gestão da internacionalização, o que foi notado de mudanças durante o CsF?

5 - APRECIÇÃO GERAL

5.1) Como você avalia as relações estabelecidas entre o IFMA e as agências nacionais e internacionais durante o desenvolvimento do Programa CsF?

5.2) Na sua visão, o que significa internacionalizar o IFMA?

5.3) Considerando que o CsF seja uma política desse governo, findada sua primeira etapa, é possível afirmar que CsF tenha contribuído para a internacionalização do IFMA de forma sustentável? Explique sua opinião.

5.4) Outras críticas, sugestões e comentários sobre o Ciência sem Fronteiras e a internacionalização do IFMA?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ONLINE

Este questionário foi elaborado como parte da pesquisa de Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão UFMA, da Prof. Simone Maranhão Costa Almeida, visando analisar sentidos do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) para o processo de internacionalização do Instituto Federal do Maranhão - IFMA.

Dados pessoais e educacionais

1. Qual a sua cor/raça?

Marcar apenas uma oval.

- Preta
- Branca
- Parda/Amarela
- Indígena

2. Qual a natureza da sua escola do Ensino Fundamental?

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Particular
- Confessional
- Comunitária
- Outro: _____

3. Qual a natureza da sua escola de Ensino Médio?

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Particular
- Confessional
- Comunitária
- Outro: _____

4. Em que ano concluiu o Ensino Médio?

5. Qual a sua situação ocupacional atual?*Marcar apenas uma oval.*

- Não trabalho, só estudo
- Estágio remunerado/ Bolsa de Trabalho
- Trabalho provisório
- Contrato de Trabalho
- Servidor Concursado
- Autônomo
- Outro

6. Qual a sua renda mensal?*Marcar apenas uma oval.*

- Não possui renda própria
- Até R\$880,00
- Entre R\$ 880,00 e R\$1.320,00
- Entre R\$ 1.320,00 e R\$ 4.400,00
- Entre R\$ 4.400,00 e R\$ 8.800,00
- Superior a R\$ 8.800,00

7. Qual a renda mensal somada de todos os membros da sua família que moram na mesma casa?*Marcar apenas uma oval.*

- Até 880,00
- Entre R\$ 880,00 e R\$ 1.320,00
- Entre R\$ 1.320,00 e R\$ 4.400,00
- Entre R\$ 4.400,00 e R\$ 8.800,00
- Superior a R\$ 8.800,00

8. 9. Principalmente onde estudou/aprendeu língua(s) estrangeira(s)?*Marcar apenas uma oval.*

- Na escola básica
- No IFMA, em disciplinas regulares do meu curso superior
- No IFMA, em curso de extensão ofertado
- estudo sozinho, com amigos, online ou com professor particular
- em cursos de línguas especializados
- Outro: _____

Percurso no IFMA

9. Qual a sua forma de ingresso no IFMA?

Marcar apenas uma oval.

- Vestibular tradicional
- Enem, ampla concorrência
- Cota para estudantes de escola pública, com renda até 1,5 salário mínimo
- Cota para estudantes de escola pública, com qualquer renda
- Cota para pretos, pardos e indígenas de escola pública
- Transferência externa

10. Antes do CsF, teve alguma bolsa no IFMA?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim, bolsa de Iniciação científica
- Sim, bolsa de Iniciação à docência
- Sim, bolsa de Tecnologia ou Inovação

11. Depois do CsF, participou de alguma modalidade de bolsa no IFMA?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim, bolsa de Iniciação científica
- Sim, bolsa de Iniciação à docência
- Sim, bolsa de Tecnologia ou Inovação

12. Participou de cursos preparatórios para testes de proficiência em línguas estrangeiras promovidos pelo IFMA especialmente para o CsF?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, de língua inglesa
- Sim, de língua espanhola
- Sim, de língua italiana
- Sim, de língua francesa
- Não

13. Você já havia realizado outra viagem internacional antes do CsF?

Sim ou Não? Se realizou viagem, com que objetivo?

Sua experiência no CsF

14. Quais as suas principais razões para participar do CsF?

Marcar apenas uma oval por linha.

| | Muito Importante | Importante | Pouco Importante | Sem Importância |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| aprender outro idioma | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| cursar disciplinas diferenciadas em uma universidade estrangeira | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| conhecer e vivenciar outras culturas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| fazer novos amigos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| estabelecer rede de contatos acadêmicos/ de pesquisa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| melhorar o currículo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| fazer estágio no exterior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Outros | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

15. Qual o principal problema enfrentado durante o CsF?

Marcar apenas uma oval.

- Comunicação em língua estrangeira
- Lidar com diferenças culturais
- Acompanhar as aulas na universidade
- Fazer amizades
- Saudades de casa e da família
- Atraso no recebimento da bolsa
- Falta de comunicação com as instituições gestoras do programa
- Outro: _____

16. Como você analisa o apoio dado pelo IFMA para a sua participação no CsF?

Marcar apenas uma oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| Insatisfatório | <input type="radio"/> | Excelente |

17. Justifique sua resposta anterior

18. Analise o apoio das agências envolvidas no CsF (CAPES e CNPq) na resolução de problemas.

Marcar apenas uma oval.

| | | | | | | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Insuficiente | <input type="radio"/> | Excelente |

19. Analise o apoio dado pelo parceiro intermediário e a instituição de ensino no exterior na resolução de problemas

Marcar apenas uma oval.

| | | | | | | |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Insuficiente | <input type="radio"/> | Excelente |

20. Durante o intercâmbio, teve a chance de divulgar a cultura brasileira ou as pesquisas e cursos desenvolvidos no IFMA? Comente a experiência.

21. Durante o intercâmbio, participou de atividades de pesquisa na universidade ou em laboratórios no exterior? Essas pesquisas poderiam ser realizadas em conjunto com o IFMA? Comente a experiência.

22. Durante o intercâmbio, participou de atividades de extensão (cursos, projetos, visitas técnicas, voluntariado, etc.)? Comente a experiência.

23. Durante o intercâmbio, você fez estágio? Onde? Quanto tempo? Comente a experiência.

24. Quando o seu intercâmbio acabou?

Marcar apenas uma oval.

- No período normal previamente indicado pela CAPES/CNPq
- Em período prorrogado por razões de pesquisa ou estágio
- Em período antecipado por solicitação do bolsista
- Em período antecipado por solicitação da CAPES ou do CNPq
- Outro: _____

25. No seu retorno às aulas no IFMA, você encontrou algum problema?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim, aproveitamento de créditos/disciplinas cursados no exterior
- Sim, diferenças de conteúdos
- Sim, diferenças na metodologia de ensino
- Sim, diferenças nas formas avaliativas
- Outro: _____

26. Após o seu retorno ao IFMA, em que situações teve a oportunidade de dividir as experiências acadêmicas, científicas e culturais vividas durante o intercâmbio?

27. Após seu retorno, quais são os principais benefícios trazidos pelo seu intercâmbio para você?

Marcar apenas uma oval por linha.

| | Muito beneficial | Razoavelmente Beneficial | Pouco Beneficial | Sem benefícios |
|---|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Conhecer países, pessoas...(cultural) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aprender idiomas (linguístico) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Oportunidades de emprego, estágios... (profissional) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Novos aprendizados, disciplinas, metodologias... (acadêmico) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Participar de pesquisas, eventos, projetos, publicações...(científico e tecnológico) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Crescimento pessoal (maturidade, capacidade de resolução de problemas, etc) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

28. Após seu retorno, quais são os principais benefícios trazidos pelo seu intercâmbio via CsF para o IFMA?

Marcar apenas uma oval por linha.

| | Muito beneficial | Razoavelmente Beneficial | Pouco Beneficial | Sem benefícios |
|--|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Maior valorização de aspectos culturais em atividades institucionais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Maior oportunidade de estágios para outros alunos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Troca de experiências com professores, coordenação... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Contribuição para disciplinas/ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Participação conjunta em pesquisas, eventos, projetos, publicações... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Divulgação do Brasil, do Maranhão e do IFMA | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estabelecimento de rede de contato com professores e instituições no exterior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Maior valorização do ensino e aprendizagem de idiomas estrangeiros | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

29. Que sugestões você apresentaria para favorecer o processo de internacionalização do IFMA?

Powered by
 Google Forms