

A qualidade da mobilidade de estudantes de graduação no “Ciências sem Fronteiras”

Caterine Fagundes ^a
Maria Beatriz Luce ^b
Paloma Dias Silveira ^c

Resumo

Trata-se de avaliar a qualidade de um programa de mobilidade internacional estudantil e sua pertinência para o país. O artigo apresenta um estudo *ex-post-facto*, quali-quantitativo, de caráter descritivo, baseado em percepções de estudantes de graduação participantes de mobilidade pelo Programa “Ciência sem Fronteiras”. Constatou-se que o Programa, além de proporcionar novas experiências acadêmicas e conhecimentos, em diferentes contextos de aprendizagem, corroborou suas expectativas relacionadas à valorização profissional e à empregabilidade. Por conseguinte, pode, eventualmente, contribuir para uma positiva avaliação dessa política pública que visava a proporcionar aos jovens melhor formação acadêmico-cultural e, ao Brasil, mais sustentabilidade e competitividade no cenário mundial. De outra parte, foi possível levantar elementos para o aperfeiçoamento da gestão de larga escala e institucional de programas de mobilidade internacional estudantil.

Palavras-chave: Mobilidade internacional. Ciência sem Fronteiras. Qualidade. Internacionalização.

1 Introdução

A dimensão internacional da Educação Superior, nas últimas décadas, torna-se cada vez mais importante e, ao mesmo tempo, mais complexa. Inclusive o termo “internacionalização” tem sido usado em diversas concepções. Assim sendo, neste artigo, situamos a internacionalização da Educação Superior no contexto

^a Universidade Veiga de Almeida - UVA, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

^b Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, Porto Alegre, RS, Brasil.

^c Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, Porto Alegre, RS, Brasil.

Recebido em: 31 jul. 2017

Aceito em: 16 mai. 2019

da globalização econômica e estabelecemos a distinção entre globalização educacional e internacionalização do conhecimento.

Eminentes pesquisadores, como Altbach e Knight, desde 2007, chamam a atenção para o fato de que a globalização da Educação Superior se relaciona com o contexto de tendências econômicas e acadêmicas do século XXI, enquanto definem a internacionalização como o conjunto de políticas e práticas levadas a cabo pelos sistemas acadêmicos, instituições e indivíduos, para fazer frente ao ambiente global. Com efeito, a internacionalização das políticas educacionais ocorre, atualmente, em quase todos os países, concretizando-se em diversas formas e graus nos currículos de formação acadêmico-científica e/ou profissional-tecnológica, nas atividades de docentes e de discentes, inclusive em práticas didáticas e de avaliação, em pesquisas e publicações das instituições de Educação Superior. Sendo assim, retomamos que “É mister assinalar que a internacionalização não ocorre do mesmo modo em todos os contextos, pois é um processo que tem diferentes significados conforme a situação” (LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016, p. 320).

Segundo Lima e Maranhão (2009), o processo de internacionalização ocorre: pela internacionalização ativa, quando as políticas dos países se voltam para receber os alunos em mobilidade e oferecer serviços educacionais no exterior, exportar e instalar *campus* em outros países; e, por meio da internacionalização passiva, que se caracteriza pela inexistência de uma política clara para o envio de alunos para outros países, que não possuem recursos materiais e humanos para receber e oferecer esse tipo de serviços educativos. De acordo com Knight (2010) e Castro e Cabral Neto (2012), o modo como países e regiões se inserem no cenário mundial, segundo sua importância política, desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, influi no processo de mobilidade estudantil. A propósito, Knight (2010, p. 1) apresenta um resumo das diferentes interpretações sobre a internacionalização:

[...] para alguns, significa uma série de atividades, tais como: a mobilidade acadêmica de estudantes e de professores, redes internacionais, associações e projetos, novos programas acadêmicos e iniciativas de investigação. Para outros, significa a transmissão da educação a outros países através das novas disposições, como sucursais ou franquias de universidades, usando uma variedade de técnicas presenciais e à distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global dentro do currículo e o processo de ensino-aprendizagem. E, outros, concebem

a internacionalização como centros regionais de educação, hot spots, redes de conhecimento. Os projetos de desenvolvimento internacionais são percebidos tradicionalmente como parte da internacionalização e, mais recentemente, o aumento na ênfase no comércio da Educação Superior também está sendo visto como internacionalização.

Conforme afirma Veiga (2012, p. 8), “a internacionalização se interpreta e é utilizada de forma diferente em distintos países”. Entendemos nós que, no Brasil, a principal – se não a exclusiva – perspectiva sobre a internacionalização é a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores. Em menor medida, a promoção de equipes de cooperação.

Na Declaração Mundial de Educação Superior, aprovada no transcurso da conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1998), já se afirmava, ao artigo 11, parágrafo D, que:

A qualidade requer também que o ensino superior esteja caracterizado por sua dimensão internacional: o intercâmbio de conhecimentos, a criação de sistemas interativos, a mobilidade de professores e estudantes e os projetos de investigação internacionais, ainda quando se tenha devidamente em conta os valores culturais e as situações nacionais.

Quanto à dimensão internacional da Educação Superior, com Teichler (2004), podemos asseverar que a mobilidade é uma das principais formas de internacionalização. Mas, ainda que a mobilidade acadêmica seja o elemento mais visível e amplamente analisado da internacionalização, conforme avalia Van Damme (2001), é necessário ter presente que a internacionalização não se limita à mobilidade. A mobilidade ajuda no processo, mas a longo prazo; e, por essa razão, afirmamos em Luce; Fagundes e Mediel (2016, p. 321) que “é importante ter claros os objetivos nacionais que se deseja alcançar com a mobilidade para que se possa definir, inclusive a nível institucional, seus critérios de qualidade”. Nessa direção reflete Dias Sobrinho:

a qualidade da Educação Superior não pode ser pensada fora das ações e dos compromissos que cada instituição instaura em seu âmbito interno e nas suas vinculações com o entorno mais próximo, com a sociedade nacional, com os contextos internacionais do conhecimento e com o Estado Nacional (2010, p. 1228).

A partir da pesquisa intitulada *The Erasmus Impact Study*, encomendada pela área de educação e cultura da Comissão Europeia (BERGHOFF; TABOADELA; BRANDENBURG, 2014), e apontada como o maior estudo já realizado sobre este programa de mobilidade acadêmica, foi possível verificar que, em algumas regiões do mundo, notadamente no Hemisfério Norte, políticas e programas de internacionalização da Educação Superior têm salientado o desenvolvimento de competências transversais e o aumento dos percentuais de empregabilidade de profissionais que realizaram mobilidade durante sua formação.

No Brasil, o plano de desenvolvimento em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), a partir da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI) 2012–2015, destaca “o fomento à internacionalização da ciência e dos cientistas brasileiros e o fortalecimento das atividades de cooperação científica e tecnológica com outros países e regiões” (2011a, p. 8). Por conseguinte, a necessidade de políticas públicas para a capacitação de profissionais e de pesquisadores com o intuito de equiparar o país aos mais desenvolvidos em CT&I.

Nessa perspectiva foi lançado, no dia 26 de julho de 2011, o Programa “Ciência sem Fronteiras” (CsF), que “busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira através do intercâmbio e da mobilidade internacional (BRASIL, 2012), em esforço conjunto dos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação, com seus órgãos de fomento – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – e as Secretarias de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, além da participação de universidades credenciadas. À vista disso, foram fortemente incrementados os estágios no exterior para alunos de graduação e pós-graduação, as parcerias entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros, bem como a oferta de oportunidades para estudantes e cientistas de outros países estudarem e trabalharem no Brasil. O CsF foi, até 2016, o mais volumoso investimento do governo brasileiro em intercâmbio e mobilidade acadêmica. Outorgou 92.880 bolsas de estudos, sendo 73.353 para graduação sanduíche no exterior - seu maior investimento – em 19 países, conforme o site oficial do Programa. Entretanto, para equiparar o país aos mais desenvolvidos em CT&I, por meio da capacitação de profissionais e pesquisadores, o Programa poderia ter distribuído os recursos de modo mais equitativo, promovendo mais investimento na cooperação entre instituições e intercâmbio de pesquisadores.

Ainda assim, como salientaram Saenger e Teixeira (2018, p. 850), “o Ciência sem Fronteiras foi inovador por causa da expansão significativa do envio de estudantes para o exterior, inserindo-os em instituições estrangeiras, [...], e da atração de pesquisadores para o país [...]”. Contudo, essa é uma política ainda incipiente, se comparada a programas já consolidados como o *Erasmus*, pelo que clama por muitos e diversos estudos sobre sua configuração, gestão e efeitos, assim como por uma formatação de programa sistêmico nacional e/ou institucional.

Com o presente estudo *ex-post-facto*, de caráter descritivo e exploratório, de natureza quali-quantitativa, pretendemos: (a) conhecer as opiniões de estudantes de graduação sobre a mobilidade acadêmica, através de um questionário aplicado pela Secretaria de Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a seus alunos que participaram do Programa “Ciência sem Fronteiras”; e (b) avaliar a qualidade da mobilidade acadêmica proporcionada pelo Programa CsF, segundo os alunos participantes.

A partir da análise realizada, identificamos seis dimensões associadas à qualidade da mobilidade acadêmica: (1) aquisição de experiência acadêmica internacional: ampliar conhecimentos em novos contextos de aprendizagem; (2) investimento no currículo profissional: melhorar a empregabilidade; (3) apoio da coordenação do curso de graduação; (4) apoio do setor de relações internacionais da universidade; (5) recurso para as despesas com alimentação; e (6) adaptação ao local de estudos.

Neste artigo, trazemos alguns dos referenciais teórico-conceituais que orientaram este estudo e detalhamos as dimensões de avaliação da mobilidade acadêmica como elementos analíticos, visando a oferecer às universidades e agências que promovem intercâmbio e cooperação sugestões para a gestão institucional e o desenvolvimento de políticas públicas para esse setor.

2 “Ciência sem Fronteiras” como política pública de internacionalização da formação acadêmica e como programa de mobilidade estudantil

De acordo com Rizvi e Lingard (2013, p. 71), “as mudanças associadas aos processos de globalização provocam uma grande variedade de novas questões políticas, teóricas e metodológicas que exigem uma reflexão sobre a maneira de realizar a análise da política educacional”. Os autores apontam o comum equívoco de centrar-se nas transformações estruturais associadas à globalização, sem rever o papel das entidades políticas na criação de práticas discursivas e materiais associadas com as políticas educativas, e propõem que

[...] A mudança das histórias das relações globais na política educacional deve ser entendida em seus contextos culturais e políticos, com foco nas instituições, organizações e indivíduos, que são os portadores de discursos de políticas educacionais globalizados (RIZVI; LINGARD, p. 71-72).

Portanto, é importante entender como funcionam os efeitos da globalização e da internacionalização do conhecimento nas políticas educativas e, sobretudo, como bem salientam Gomes, Robertson e Dale (2012), a partir da percepção dos sujeitos envolvidos: os estudantes.

Para fins do estudo ora apresentado, tomamos como referencial as disposições normativas do Programa Ciência sem Fronteiras, a partir do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, cujo objetivo geral 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, 2011b, Art. 1º).

No contexto de franca internacionalização da Educação Superior, expectativas e propostas que se difundem globalmente, obviamente, não se revelam em resultados homogêneos. Incidem diferentemente sobre as instituições universitárias de diversas tradições e possibilidades, condicionadas e condicionantes de tecidos políticos, sociais e econômicos também muito diversos. Não obstante, parece haver razoável consenso de que o desenvolvimento e a soberania das nações dependem, cada vez mais, da formação proporcionada nas universidades e do conhecimento que nelas se possa gerar e sistematizar. Aliás, esse postulado é afirmado em diversos documentos sobre educação, produzidos em foros governamentais e de cooperação interuniversitária, a exemplo, respectivamente, da Organização dos Estados Ibero-americanos (2017) e do III Encontro Internacional de Reitores Universia Rio 2014 (UNIVERSIA, 2014). Justifica, também, políticas e programas de inúmeras agências que promovem intercâmbio e mobilidade acadêmica, dentre os quais despontou o CsF. Nesse sentido, consideramos o CsF como uma política pública de internacionalização da formação acadêmica, sendo, ao mesmo tempo, um construto social e um construto de pesquisa. Como tal, nos propusemos a estudá-lo enquanto processo de elaboração e implementação de um programa de ação pública, isto é, como colocam Muller e Surel (2002, p. 11),

sendo “dispositivos político-administrativos coordenados, em princípio, em torno de objetivos explícitos”. Isto posto, confirmamos a noção da necessidade de avaliar a qualidade do Programa como política pública de larga escala e como ação programática institucional de mobilidade estudantil, no sentido anunciado deste trabalho, o de valorização da opinião dos estudantes.

3 Contexto do estudo: o “Ciência sem Fronteiras” na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A UFRGS consta como a sétima universidade brasileira que mais enviou estudantes para o exterior (BRASIL, 2015, p. 27). Contudo, a UFRGS, no Rio Grande do Sul, é a que teve mais bolsistas no “Ciência sem Fronteiras”, tendo, até janeiro de 2017, no total das modalidades, 2.342 bolsas¹. Com essas foram beneficiados 1.439 alunos, de 43 diferentes cursos de graduação, que realizaram mobilidade para 19 países, em 514 universidades estrangeiras.

Com um processo seletivo em nível de graduação em estruturação, a UFRGS, além da assistência durante o período de mobilidade, também passou a preocupar-se com o acompanhamento dos estudantes no seu retorno à Universidade, assim como com a análise dos resultados do Programa e suas contribuições para os estudantes, para os cursos de graduação e para a comunidade acadêmica de um modo mais amplo. Uma importante questão seria, então, analisar o aproveitamento formal dos estudos realizados no exterior, pelos alunos, a partir da correspondência entre seus currículos na UFRGS e nas universidades estrangeiras. Tal aproveitamento é desejável, especialmente nas universidades brasileiras públicas, para evitar a retenção dos estudantes nas disputadas vagas da graduação e o desestímulo à mobilidade internacional. Nesse contexto, em agosto de 2014, a UFRGS lançou, internamente, um projeto de avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras.

O presente artigo traz à luz uma leitura dos resultados obtidos na aplicação do questionário que foi elaborado e aplicado aos estudantes pela Secretaria de Relações Internacionais da UFRGS, tendo sido seus dados analisados também pelos autores deste artigo, graças à compreensão de que tais informações poderiam ser de interesse mais amplo, tanto na perspectiva do desenvolvimento do Programa, quanto da gestão acadêmica institucional em geral, assim mesmo da produção de conhecimentos para a avaliação dessa política pública e das instituições que dela participam.

¹ Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: < <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf> >. Acesso em: 22 mai 2017.

4 Procedimentos metodológicos

O presente estudo *ex-post-facto* é de caráter descritivo e exploratório, de natureza quali-quantitativa. Os sujeitos da pesquisa são 773 alunos de graduação da UFRGS, que estiveram em mobilidade pelo CsF nos sete primeiros editais lançados, e, portanto, concluíram a mobilidade até o 2º semestre de 2014. O total de respondentes ao questionário utilizado como instrumento metodológico da pesquisa foi de 361 alunos (46,7% do total de estudantes solicitados). Ressaltamos, como instrumento da coleta de dados utilizados nesta pesquisa, o Questionário sobre Mobilidade Acadêmica – Ciência sem Fronteiras, elaborado e aplicado aos alunos pela Secretaria de Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/Relinter, a qual nos facultou acesso tanto ao instrumento quanto às respostas dos estudantes. O instrumento buscava obter informações dos alunos da UFRGS, contemplados pelo CsF, tendo em vista uma avaliação geral do Programa. O questionário continha 63 questões, divididas em 13 dimensões: dados de identificação, expectativas iniciais, preparação para a mobilidade, curso de idioma durante a mobilidade acadêmica, quanto à percepção e aos aspectos administrativos, quanto aos aspectos acadêmicos, atividades extracurriculares, detalhamento da atividade extracurricular, recursos financeiros do programa, revalidação de créditos, avaliação geral da mobilidade e sugestões e comentários. Esses pontos de avaliação foram formulados pela Relinter, com base na experiência dessa secretaria na gestão de mobilidade.

O questionário utilizado, disponibilizado *online* através de ferramenta própria do *Google*, apresentava perguntas abertas e fechadas. Foi enviado para alunos egressos do CsF, desde a primeira chamada do Programa, em 2012, até os que retornaram ao Brasil em 2014. O questionário foi remetido até três vezes a cada estudante, por e-mail, nos meses de fevereiro e março de 2015. Não houve procedimento específico de pré-validação do instrumento antes da aplicação, pois a equipe técnico-administrativa considerou sua experiência suficiente.

Para os fins do presente estudo, tendo como foco dimensões para avaliação da qualidade da mobilidade, foi realizada uma readequação nas áreas do instrumento que resultou nas seguintes categorias de análise das informações dadas pelos estudantes: (1) Idioma; (2) Expectativas dos estudantes; (3) Gestão do Programa no Brasil; (4) Gestão do Programa no país de destino: agência e universidade; (5) *Feedback* do processo de mobilidade; (6) Conhecimento adquirido; e (7) Reconhecimento dos créditos. Para a análise quantitativa, utilizamos a estatística descritiva, a partir da apresentação de percentagem, média e desvio padrão mediante o *software* SPSS v23.0.

Na análise das respostas discursivas, utilizamos o *software* QSR NVivo v5. Em cada questão, analisamos a frequência das palavras, definindo as mais frequentes. Nesse processo, utilizamos o critério semântico, adequado à análise que expomos no subtítulo “O que dizem os estudantes sobre a mobilidade?”, mais adiante.

5 Análise

As respostas oferecidas pela amostra considerada nesse estudo sobre a mobilidade acadêmica no programa CsF nos permitiram realizar uma análise quantitativa sobre as sete dimensões já identificadas, destacando “o que indicam os estudantes”, e uma análise qualitativa com “o que dizem os estudantes”, segundo os procedimentos metodológicos anteriormente apresentados.

Antes de adentrar aos resultados, importa considerar o perfil dos respondentes. Entre os 43 cursos de graduação da UFRGS contemplados pelo CsF, conforme as regras do Programa sobre áreas prioritárias, a maior parte dos estudantes de graduação que realizaram mobilidade provém do curso de Arquitetura e Urbanismo (9,7%). Em segundo lugar, do curso de Engenharia Civil (6,4%); e, em terceiro e quarto lugares, de Engenharia Mecânica e Engenharia Química (5,8%). O principal país de destino dos estudantes foi o Reino Unido (24,1%), seguindo-se os Estados Unidos (18,6%) e a Austrália (10,8%).

Avaliação geral da mobilidade – Qualidade da mobilidade

- O que indicam os estudantes sobre a mobilidade?

As respostas quantitativas ao questionário são a seguir comentadas, destacando-se as sete dimensões e incluindo-se algumas informações que situam esses dados. Nas perguntas que continham escala, apresentamos a média das respostas e o desvio-padrão porque entendemos ser interessante perceber o grau de dispersão dos valores em relação à média.

1. Idioma

Quanto ao idioma utilizado no ambiente acadêmico da universidade de destino, 68,7% dos respondentes declararam o uso do inglês. No que tange ao meio de preparação para a aprendizagem da língua estrangeira, a metade dos bolsistas (49,6%) informou que previamente possuía bom nível da língua; e 71,7% afirmaram que, no exterior, não realizaram curso de idioma antes do início das

atividades acadêmicas. Portanto, apenas 28,3% responderam positivamente sobre participação em atividades de ensino do idioma durante o Programa CsF.

2. Expectativas dos estudantes

Sobre as expectativas dos estudantes ao se candidatarem a uma bolsa do CsF, foram indagadas diversas alternativas em uma escala de 1 a 5, sendo 1 totalmente irrelevante e 5 totalmente relevante. A média atribuída para o item correspondente à importância da “experiência acadêmica internacional para ampliar conhecimento em novos contextos de aprendizagem” ficou em 4,72 e o desvio-padrão em 0,583 – o que indica alta positividade. Quanto ao item “preparar uma carreira científica”, a média dos respondentes acusou 3,05 e o desvio-padrão 1,240, o que expressa menor valorização, embora ainda positiva. No que diz respeito à “ampliação de experiências pessoais a partir de uma nova inserção sociocultural”, a média ficou em 4,68, ao passo que o desvio-padrão ficou em 0,642, evidenciando também alta positividade nesse critério.

3. Gestão do Programa CsF no Brasil

Os alunos foram convidados a responder a uma questão referente ao grau de clareza dos editais da Capes ou do CNPq. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é relativo a total irrelevância e 5, a total relevância, a média atribuída pelos respondentes ficou em 3,73 e o desvio padrão em 0,882, revelando satisfatória clareza dos editais. Com relação ao edital complementar da UFRGS, a média ficou em 3,88 e a dispersão em 0,903. Para o nível de apoio recebido durante a mobilidade por parte das Comissões Coordenadoras de Cursos de Graduação (Comgrad)/UFRGS, a média de satisfação ficou em 3,52 e o desvio-padrão em 1,229, revelando satisfação. No que se refere ao apoio recebido durante a mobilidade, por parte da Secretaria de Relações Internacionais/UFRGS, a média foi 3,61, enquanto o desvio-padrão 1,140, o que indica uma avaliação positiva. Quanto ao apoio durante a mobilidade, por parte da Capes ou do CNPq, a média foi de 3,10 e o desvio-padrão de 1,092, expressando a menor satisfação, ainda que positiva.

4. A gestão do Programa no país de destino: agência e universidade

A média de avaliação da comunicação com as agências parceiras no exterior (*Campus France* e Serviço Alemão de Intercâmbio – DAAD, por exemplo) foi de 3,93 e o desvio-padrão de 1,041, revelando satisfação. A propósito do apoio recebido durante a mobilidade por parte dessas, os estudantes mostraram-se também satisfeitos; a média foi de 3,71, sendo 1,133 o desvio-padrão. A comunicação com

a universidade de destino, para obtenção da carta de aceite, plano de estudos e orientações gerais, foi avaliada com a média de 4,29 e o desvio-padrão de 0,880, ou seja, houve ainda maior satisfação. Por fim, o setor de relações internacionais da universidade de destino mereceu dos alunos também muito positiva avaliação, com 4,24 pontos de média e desvio padrão de 0,994.

5. Convivências durante a mobilidade

A adaptação ao seu local de estudo, em termos de espaço físico, horários, materiais e métodos, foi amplamente satisfatória para os estudantes dessa amostra, sendo a média 4,43 e o desvio-padrão 0,676. No que tange ao nível de satisfação dos estudantes quanto à sua vivência no país de destino, de um ponto de vista geral, a evidência é de uma quase unânime satisfação plena, pois a média alcançada foi de 4,77 com desvio-padrão em 0,483.

6. Formação e experiências acadêmicas

Os estudantes mostraram-se muito satisfeitos com a qualidade da formação proporcionada pela universidade de destino, na respectiva área de estudos, pois a média atribuída ficou em 4,00 pontos, com 0,935 de desvio-padrão; ou seja, 37,1% dos respondentes mostraram-se bastante satisfeitos, 35,5%, totalmente satisfeitos e 20,2%, satisfeitos, ao passo que apenas 6,6% mostraram-se relativamente satisfeitos. Não houve manifestação de insatisfação.

7. Reconhecimento dos créditos

O processo de revalidação de créditos e atividades na UFRGS foi objeto de importantes revelações. São 50,4% os estudantes que declararam já tê-lo finalizado e 18,8% que se encontravam em andamento; no entanto, 30,7% marcaram “sem início”. Nos casos de processo de revalidação de créditos e atividades não iniciados, 21,6% dos alunos responderam que não haviam ainda solicitado a revalidação, ao passo que 7,5% responderam não ter recebido a documentação necessária por parte da universidade de destino. Dos alunos com processos finalizados, 27,1% obtiveram revalidação total das disciplinas e atividades realizadas no exterior e 23,3%, a revalidação parcial; porém houve dois respondentes que registraram ter recebido negativa.

Sendo assim, na perspectiva de uma avaliação geral da mobilidade, os respondentes indicaram como mais importantes três das sete dimensões: (1) Expectativas dos estudantes; (2) Gestão do programa CsF no Brasil; e (3) Convivências durante

a mobilidade. Com efeito, os estudantes destacaram que participar do CsF proporcionou-lhes experiência acadêmica internacional, novos conhecimentos em novos contextos de aprendizagem, com expectativas de que esses sejam valorizados no mundo profissional e melhorem a sua empregabilidade. Sobre a gestão do Programa CsF no Brasil, salientaram o apoio recebido durante a mobilidade por parte da coordenação de curso e da RELINTER, setores da UFRGS. Ainda com relação às convivências durante a mobilidade, os respondentes apontaram que o CsF oferece recursos compatíveis com os custos de estada no exterior, principalmente com os de alimentação. Os estudantes valorizaram, também, a adaptação ao local de estudos, considerando importante que as universidades de destino disponham de espaço físico, horários, materiais e métodos de qualidade.

- O que dizem os estudantes sobre a mobilidade?

Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre a experiência e as opiniões dos estudantes a respeito da mobilidade acadêmica, através das respostas dos alunos da UFRGS que foram em mobilidade pelo Programa Ciência sem Fronteiras, analisamos, a seguir, as questões qualitativas referentes a duas dimensões: gestão do Programa no Brasil, conhecimento adquirido e reconhecimento dos créditos cursados pela instituição de origem.

1. Gestão do Programa no Brasil

Nessa dimensão, consideramos especialmente importante trazer as razões apontadas pelos estudantes para as alterações que efetuaram no plano de estudos, na universidade de destino, e os comentários ou sugestões que ofereceram para que fosse melhorada a qualidade do CsF.

Destacamos que 42,4%, dos respondentes disseram ter feito mudanças no seu plano de estudo. Os motivos indicados para tal foram agrupados nos seguintes termos, em ordem descendente de frequência: (1) desconhecimento do funcionamento da disciplina; (2) mudança por interesse próprio; (3) a disciplina não estava sendo oferecida na universidade de destino; e (4) falta de pré-requisitos para realizar a disciplina.

Estudantes que indicaram desconhecimento do funcionamento da disciplina explicaram que: “no momento do fornecimento do plano de estudos no Brasil, eu ainda não tinha informações suficientes para a elaboração de um plano completo e concreto”. Acrescentaram, ainda, que “a metodologia de ensino e de cobrança são diferentes. [...]”. Escrevi artigos pela primeira vez na vida, o que não é praticado

nem exigido em disciplina alguma [do meu curso] na UFRGS. A carga horária era extensa e as atividades eram avaliadas com bastante critério e rigor”.

Quanto à alteração no plano de estudos por seu próprio interesse, uma das justificativas é que “fomos orientados a incluir todas as disciplinas de interesse no plano de estudos. Ao chegar, escolhemos com base na colisão de horários e preferências acadêmicas”.

Sendo os motivos de alteração do plano de estudos associados à falta de oferta na universidade de destino, os respondentes mencionaram que “As disciplinas que me matriculei no Brasil não estavam mais disponíveis. Só consegui realizá-las no meu segundo semestre em território italiano”. Ou ainda que “Anteriormente à viagem, não estavam claras quais as disciplinas estavam disponíveis. Tive que achar por conta no site da universidade (o qual é confuso). Acabei escolhendo disciplinas que não eram ofertadas no semestre que eu estava, então tive que mudar quase tudo”. Quando o motivo foi a falta de pré-requisitos para realizar a disciplina, foi esclarecido que: “[...] meu nível de inglês não era muito avançado, então tive que fazer disciplinas mais fáceis da minha área, enquanto fazia ao mesmo tempo disciplinas em inglês”.

Incluímos, ainda nesta dimensão, outros elementos referidos pelos estudantes quando solicitados a oferecer comentários livres sobre o que considerassem relevantes medidas para melhorar a qualidade do Programa Ciência sem Fronteiras: “Maior acompanhamento das atividades realizadas no exterior e do desempenho do aluno por CNPq, Capes e/ou Comgrad/UFRGS; e Informações claras sobre prazos e datas durante a vigência da bolsa, melhorar a comunicação entre bolsista e CNPq ou Capes”.

Para melhor esclarecer cada um desses elementos, selecionamos os seguintes comentários, respectivamente. Quanto ao primeiro elemento, relativo a maior acompanhamento das agências e/ou da Universidade:

No ano que fui [2012] não havia nenhum tipo de acompanhamento do desempenho dos estudantes. Isso proporcionava um alto grau de “relaxamento” dos alunos. Vi dezenas de casos de alunos que não se matriculavam em nenhuma disciplina ou, quando o faziam, não iam em nenhuma aula durante todo o semestre. Acredito que, se fosse realizado algum tipo de acompanhamento do seu desempenho, essas coisas não aconteceriam com a assustadora frequência que pude presenciar.

Quanto ao segundo elemento, de demanda por mais informações e comunicação entre bolsista e CNPq ou Capes, é criticada a “falta de assistência fornecida pela Capes/CNPq ao aluno durante o Programa. Por diversas vezes tivemos problemas (atraso de mensalidade, falta de informações, mudanças de ‘norma’ do programa etc.) e não houve esclarecimento algum ou o esclarecimento veio depois”.

2. Conhecimento adquirido

Noutro item do questionário, os estudantes foram consultados sobre as principais diferenças no ensino – em relação a teorias, práticas, métodos e avaliação – entre a UFRGS e a universidade de destino; e indicaram como prevalentes na universidade de destino as seguintes: (1) avaliação negativa de métodos de ensino e avaliação; (2) avaliação positiva dos professores; (3) menor carga horária de aulas, menos aulas presenciais; (4) mais aulas práticas; e (5) maior variedade de instrumentos de avaliação – prova, projeto, trabalho apresentado no final do semestre. Para ilustrar essas opiniões, apresentamos algumas das expressões dos respondentes.

Quando apontaram avaliação negativa dos métodos de ensino na universidade de destino, comparativamente à UFRGS, afirmaram que:

Nós temos mais autonomia nas atividades práticas na UFRGS do que na universidade de destino.

Os encontros de aulas teóricas eram muito poucos e muito superficiais, careciam de melhores explanações por parte do corpo docente.

Contudo, ao considerarem mais positivamente os professores do exterior, comentaram que:

A disponibilidade e o acesso aos professores para ajuda fora da aula, a pontualidade dos professores lá era muito boa, diferente da UFRGS onde há pouca pontualidade por parte dos professores (e alunos). Muito mais clareza nos sistemas de avaliação, provas, trabalhos etc.

A menor carga horária e menos aulas presenciais foram apreciadas nos seguintes termos: “A carga horária era muito menor e os cursos eram mais enxutos. Tendem a focar mais na aplicação e resultados das ciências do que na ciência em si, isso para as Engenharias”.

A avaliação baseada em instrumentos mais variados, como prova, projeto ou trabalho apresentado no final do semestre, mereceu a seguinte distinção “A principal diferença é no método de avaliação, com realização de provas orais, além de provas escritas que abrangem toda a matéria de um semestre, necessitando muito mais tempo de estudo para superar um exame”.

Na questão aberta sobre os conhecimentos adquiridos que consideravam de maior contribuição para o seu curso de graduação, seja para a formação profissional, as atividades extracurriculares ou o trabalho de conclusão, encontramos as seguintes categorias: (1) conhecimentos que possibilitaram ampliar e compreender melhor o curso e a atuação profissional; (2) disciplinas e conteúdos não oferecidos na UFRGS; e (3) novas técnicas, planejamento e abordagens de estudo aplicadas a ensino e pesquisa.

Sobre os conhecimentos que possibilitaram ampliar e compreender melhor o curso e a atuação profissional, apresentamos o seguinte exemplo: “Conseguí estudar Engenharia de Produção sob uma ótica europeia. Acredito que, dessa forma, me tornei um engenheiro mais completo do que seria caso não tivesse realizado o intercâmbio”.

3. Reconhecimento dos créditos

No tocante a problemas nos processos de reconhecimento dos estudos realizados no exterior, seja nos processos em andamento ou já finalizados, os estudantes descreveram três principais atribuições: (1) demora na aprovação do processo pelo Departamento de Registro de Atividades Acadêmicas (Decordi) e pela Comgrad; (2) falta de documentos, como comprovantes de matrícula, e das atividades de estágio; e (3) incompatibilidade das disciplinas, conteúdos diferentes e número de créditos.

Das respostas, extraímos um exemplo ilustrativo sobre a demora na aprovação do processo de reconhecimento nas instâncias de administração acadêmica da UFRGS: “Foi difícil acompanhar o andamento do processo e o coordenador da Comgrad, na época, demorou muito para aprovar a validação”.

Por sua vez, a questão da equivalência quanto ao número de créditos foi assim comentada: “Apesar de ter cursado um ano letivo inteiro no exterior, a Comgrad e o Decordi fizeram equivalência desproporcional ao número de créditos cursados no exterior, reduzindo muito o valor total de horas-aula”.

6 Discussão

A partir da percepção dos estudantes, alguns problemas foram evidenciados, como os critérios de seleção a respeito do conhecimento do idioma, uma vez que somente metade dos alunos da UFRGS que foram em mobilidade pelo CsF declararam dominar o idioma antes do início do curso. Assim, confirmamos a constatação de Lage (2015), quando identificou como principal obstáculo no acesso ao Programa CsF o domínio da língua estrangeira. No que tange às opiniões dos estudantes sobre o conhecimento de idiomas, no Brasil, Finardi e Prebianca (2014) apontam que, apesar de haver um esforço por parte do governo federal em estabelecer políticas linguísticas e de internacionalização, as ações não são sistemáticas nem convergentes em todos os níveis educacionais em relação ao ensino de línguas estrangeiras e seu papel no processo de internacionalização.

Sobre a gestão, se por um lado os estudantes consideraram muito boa a clareza dos editais da Capes e da Universidade, e satisfatória a comunicação com as Comgrad e com a Relinter, por outro consideraram regular a comunicação com a Capes e com o CNPq. Quanto à classificação do nível de apoio recebido durante a mobilidade por parte da Capes ou do CNPq, a satisfação é igualmente regular. Nesse sentido, Knight (2007) coloca que as oportunidades e os riscos da internacionalização do Ensino Superior dependem da capacidade dos países de desenvolver políticas e regulamentos. No que tange às atribuições das agências parceiras no exterior e das universidades de destino, percebemos que as instituições estiveram comprometidas com a qualidade do recebimento dos alunos, uma vez que os mesmos se manifestaram satisfeitos com a agência e universidade de destino em todos os aspectos questionados.

Conforme assinala Aveiro (2014), é importante o acompanhamento do bolsista em seu retorno. No pertinente à qualidade da mobilidade e conhecimento adquirido, os estudantes se consideram satisfeitos em todas as dimensões, o que denota o valor do Programa na formação dos estudantes. Sobre a qualidade da mobilidade, expressa pelas expectativas dos estudantes, foi considerada satisfatória.

Ainda, de acordo com o mesmo autor (AVEIRO, 2014) se, por um lado, o governo espera que a experiência no exterior ajude a formar e melhorar a qualificação do estudante, por outro, a experiência internacional criará nesses indivíduos expectativa de absorção no mercado de trabalho. Concordamos com Aveiro (2014, p. 18) ao afirmar que “os contemplados no Programa esperam retornar ao Brasil com oportunidades de emprego e esperam ver recompensados seus esforços pessoais”. Nesse sentido, vale também considerar o já mencionado *The Erasmus Impact Study* em que

As principais motivações para estudar ou treinar no exterior permanecem as mesmas de anos recentes: a oportunidade de morar no exterior e conhecer novas pessoas, melhorar a proficiência em línguas estrangeiras, desenvolver habilidades transversais. Logo depois, vem o desejo de melhorar empregabilidade no exterior, para mais de 85% dos estudantes. (BERGHOFF; TABOADELA; BRANDENBURG, 2014, p. 8).

Outro problema a observar é o reconhecimento de créditos cursados no exterior. A metade dos alunos ainda não havia reconhecido, à época da pesquisa, por diversas razões, os créditos cursados. Sabemos que esta questão está constantemente em pauta nas discussões sobre convênios e acordos, sendo destaque nas reuniões de associações que promovem internacionalização, como a Associação Brasileira de Educação Internacional – Faubai (www.faubai.org.br), nos últimos anos. Especificamente, na sua reunião de 2015, quando o tema foi “Criando Parcerias Sustentáveis Através de uma Internacionalização Equitativa”, aconteceu a III Oficina ALISIO sobre a melhoria dos processos de reconhecimento de grau e créditos entre Brasil e Europa, sendo o Programa CsF especificamente debatido (FAUBAI, 2015). São permanentes, pois, as manifestações de urgência para melhorar o planejamento de convênios e demais ações de gestão acadêmica da internacionalização. Os obstáculos internos e externos produzem prejuízos aos alunos, fundamentalmente quanto ao tempo demandado para a conclusão do curso, fator que faz com que alguns estudantes não considerem interessante a oportunidade de estudos no exterior.

Finalmente, sobre as experiências acadêmicas, item muito bem avaliado na dimensão que tratou das expectativas dos estudantes, Silva (2012) ressaltou que a Política Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico orienta o financiamento à cooperação acadêmica internacional em projetos de investigação conjunta de alta qualidade, mobilidade, formação e qualificação de pessoal para pesquisa. Por conseguinte, vale lembrar Canuto (2014), quando se refere à convivência durante a mobilidade, dimensão amplamente bem avaliada pelos estudantes que compuseram a amostra deste estudo: antes de iniciar um estágio internacional é importante se preparar para aprender com as diferenças, aceitar as críticas e os novos desafios. O ensino em uma universidade na Europa é diferente do oferecido no Brasil. A exigência é outra e o que se espera é que o aluno seja independente e consiga resolver seus problemas, conflitos e amplie suas competências de forma autônoma.

7 Considerações finais

Em uma pesquisa de opinião do Senado Federal (BRASIL, 2015), dirigida aos 82.229 bolsistas e ex-bolsistas da Capes e do CNPq, respondida por 14.627 desses, 48% indicaram estar muito satisfeitos com o Programa CsF e 44%, satisfeitos. Sobre a satisfação com o curso oferecido pela instituição estrangeira, 44% estavam muito satisfeitos e 38% satisfeitos. Na presente investigação, encontramos que, na UFRGS, mais de 70% dos participantes do CsF o consideraram muito bom e bom. Cabe considerar, a propósito, que a UFRGS pré-selecionou os estudantes em edital interno, fator que pode ter incidido positivamente na avaliação da qualidade do Programa, uma vez que os candidatos selecionados para realizar estudos no exterior foram aqueles com melhor desempenho acadêmico, inclusive no quesito idioma.

Salientamos, ao concluir, que, como um conjunto, os estudantes respondentes nos permitiram informações sobre um amplo conjunto de elementos importantes para a avaliação da gestão do CsF como política pública e no plano institucional. Foi possível entender, em especial, que a adaptação ao local de estudo – espaço físico, horários e métodos – é fator associado à positiva avaliação da mobilidade.

Para além da perspectiva dos estudantes, que valorizaram o CsF como relevante e eficiente para sua formação, situamos que este estudo – junto com vários outros que foram e estão sendo publicados, alguns aqui citados – oferece diversas indicações para a qualificação do Programa CsF como uma importante política pública nacional, portanto, de larga escala, como para o aperfeiçoamento da gestão das instituições envolvidas, das agências internacionais e nacionais às universidades como distributivas e receptoras de estudantes. No mesmo sentido, mencionamos a importância de contemplar essas questões na formação dos docentes e técnicos-administrativos universitários, para que possam valorizar e apoiar mais as condições de mobilidade para/em suas respectivas comunidades acadêmicas. Afinal, sendo os resultados acadêmico-científicos e culturais das vivências e aprendizagens em contextos diversos amplamente reconhecidos, por atenderem interesses sociais e privados; e sendo esse um novo e apreciável investimento governamental como institucional e mesmo, em parte, dos estudantes e suas famílias, é importante tratá-lo com correspondente cuidado e sem perder de vista a potencialidade dos programas de mobilidade universitária para a formação da cidadania e a soberania do nosso País.

Por conseguinte, há que avaliar a qualidade dos programas de larga escala e/ou institucionais de mobilidade internacional estudantil, no marco de suas finalidades, ponderando-se as potencialidades e limites da internacionalização da e na Educação

Superior, no momento de transição entre um modelo de universidade tradicional do século XXI, caracterizado por contextos emergentes (MOROSINI, 2014) – isto é, naqueles em que a democratização da educação, pautada por equidade e valorização da diversidade cultural, é, ainda, e recorrentemente, tensionada por conflitos socioculturais e de interesses econômicos plasmados em complexas condições históricas de desigualdades e autoritarismos.

Ao finalizarmos este texto, já em face da descontinuidade do Programa Ciência sem Fronteiras e de uma forte inflexão nas políticas públicas de internacionalização da Educação Superior e de fomento à pesquisa e inovação, não podemos deixar de ressaltar a importância de aproveitarmos as experiências nas memórias do recente e os bancos de dados que, de uma forma ou outra, estão depositados em nossas universidades e nas agências financiadoras para extrairmos mais informações de base empírica e produzirmos mais conhecimento sobre os condicionantes, os processos e os efeitos de programas como esse. O diálogo entre o construto social e o construto de pesquisa sobre o projeto de uma formação acadêmico-científica sem fronteiras ainda é incipiente, requer trabalho rigoroso e criativo, no sentido que nos ensinou Freire (2001), de juntar-se com outros para fazer de outro modo, levar adiante, construir, esperar!

The quality of student mobility of undergraduates in the “Science without Borders” Program

Abstract

In this paper, we evaluate the quality of a program of international student mobility and its relevance for the nation. This was an ex-post-facto study of qualitative-quantitative descriptive nature, based on the perceptions of undergraduate students who participated of international mobility within the “Science without Borders program”. There is evidence that this program, besides providing new academic experiences and knowledge in different learning contexts, fulfilled the students’ expectations related to enhanced professional value and employability. Thus, eventually, there may be a contribution to a positive evaluation of this public policy designed to offer better academic and cultural development to young people, as well as a more sustainable and competitive positioning to Brazil in the world scenario. On the other hand, it was possible to perceive elements for upgrading management of large scale and institutional programs of student international mobility.

Keywords: *International mobility. Science without Borders. Quality. Internationalization.*

La calidad de la movilidad de estudiantes de graduación em la “Ciencia sin Fronteras”

Resumen

Se trata de evaluar la calidad de un programa de movilidad internacional estudiantil y su pertinencia para el país. El artículo presenta un estudio ex post-hecho, cualitativo-cuantitativo, de carácter descriptivo, con base en las percepciones de estudiantes de graduación participantes de movilidad académica por el Programa “Ciencia sin Fronteras”. Fue constatado que el Programa, además de proporcionar nuevas experiencias académicas y conocimientos en distintos contextos de aprendizaje, ha corroborado sus expectativas relacionadas a la valorización profesional y a la empleabilidad. Por consiguiente, puede, eventualmente, contribuir para una positiva avaliação dessa política pública que visava a proporcionar aos jovens melhor formação acadêmico-cultural e, ao Brasil, mais sustentabilidade e competitividade no cenário mundial. De outra parte, foi possível levantar elementos para o aperfeiçoamento da gestão de larga escala e institucional de programas de mobilidade internacional estudiantil.

Palabras clave: *Movilidad internacional. Ciencia sin Fronteras. Calidad. Internacionalización.*

Referências

- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, Washington, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, set. 2007. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INTERNACIONAL - Faubai. *Conference program 2015: creating sustainable partnerships through an equitable internationalization*. Cuiabá, MT: Latino Australia Education, 2015. Disponível em: <<http://www.faubai.org.br/conf/2015/wp-content/uploads/2015/05/FAUBAI-2015-Brochura-Programa.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- AVEIRO, T. M. M. (2014). O programa ciência sem fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional. #Tear: *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 3, n. 2. p. 1-21, 2014
- BERGHOFF, S.; TABOADELA, O.; BRANDENBURG, U. *The erasmus impact study: effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Luxembourg: Office of the European Union, 2014.
- BRASIL. Decreto Nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o programa ciência sem fronteiras. *Diário Oficial da União*, 14 dez. 2011B.
- _____. Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação. *Estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação 2012-2015*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/218981.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- _____. Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação. *Programa ciência sem fronteiras: O que é*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>> Acesso em: 22 jan. 2017.
- _____. Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação. *Programa ciência sem fronteiras: avaliação de políticas públicas*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- CANUTO, S. A. Um olhar científico sobre a relação de intercâmbio do estudante brasileiro em Portugal. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, n. 14, p. 115-122, 2014. <https://doi.org/10.22287/ag.v1i14.239>

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, v. 21, n. 21, p. 69-96, out. 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-45, out./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em um universidade federal. *Leitura (UFAL)*, v. 1, p. 129-54. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista, 2001.

GOMES, A. M.; ROBERTSON, S. L.; DALE, R. The social condition of higher education: globalisation, and (beyond) regionalisation in Latin America. *Globalisation, Education and Societies*, Bristol, v. 10, n. 2, p. 221-45, jun. 2012. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.677708>

KNIGHT, J. Education: changes in program and provider mobility. In: LEUZA, K.; MARTENS, K; RUSCONI, A. (Eds.). *New arenas of education governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making*. New York, NY: Palgrave MacMillan, 2007. p. 136-54.

_____. Internationalisation: key concepts and elements. In: EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION – EUA. *Internationalisation of european higher education*. Berlin: Raabe, 2010. p. 101-40

LAGE, T. S. R. *Políticas de internacionalização da educação superior na região norte do Brasil: uma análise do programa ciência sem fronteiras*. 2015. Dissertação (mestrado) — Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2015.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300004>

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 317-40, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200002>

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014

MULLER, P.; SUREL, I. *Análise das políticas públicas*. Pelotas, RS: Educat, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco. *Declaração mundial sobre educação superior para o século XXI: visão e ação*. Paris, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002253/225383s.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2015.

RIZVI, F.; LINGARD, B. *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata, 2013.

SAENGER, E. C.; TEIXEIRA, M. R. F. A internacionalização por meio da bolsa de pesquisador visitante especial do programa ciência sem fronteiras do CNPq. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 849-68, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601103>

SILVA, S. M. W. Cooperação acadêmica internacional da Capes na perspectiva do programa ciência sem fronteiras. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

TEICHLER, U. The changing debate on internationalization of higher education. *Higher Education*, New York, v. 48, n. 1, p. 5-46, 2004. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41>

UNIVERSIA. Questões estratégicas e propostas para as universidades ibero-americanas. In: Encontro Internacional de Reitores Universia, 3, 2014. *Anais...* Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/BancoSantander/carta-universia-rio-2014-76061921>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

VAN DAMME, D. Quality issues in the internationalization of higher education. *Higuer Education*, New York, n. 41, p. 415-441, 2001.

VEIGA, R. *Internacionalização das instituições de ensino superior em Portugal: proposta de metodologia para a construção de indicador do grau de internacionalização*. 2012. Dissertação (Mestrado) — Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2012.



Informações das autoras

Caterine Vila Fagundes: Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona na Espanha. Pró-reitora de Graduação da UVA, campus Rio de Janeiro. Bolsista Capes-PNPD/UFRGS 2014-2015. Contato: caterine.fagundes@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-8895-4826>

Maria Beatriz Luce: Professora Titular da UFRS, Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação. Contato: lucemb@ufrgs.br

 <http://orcid.org/0000-0003-1842-164X>

Paloma Dias Silveira: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRS. Secretaria de Relações Internacionais da mesma universidade. Contato: paloma@relinter.ufrgs.br

 <http://orcid.org/0000-0003-0459-9690>