

WANESSA DE ASSIS SILVA

**INTERNACIONALIZAÇÃO E CONHECIMENTO: ANÁLISE DO PROGRAMA
CAPES-BRAFRAGRI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA SOB A ÓTICA
DE ESTUDANTES-PARTICIPANTES NO BIÊNIO 2013-2014**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2016

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S586i
2016
Silva, Wanessa de Assis, 1991-
Internacionalização e conhecimento : análise do programa
Capes-Brafagri na Universidade Federal de Viçosa sob a ótica de
estudantes-participantes no biênio 2013-2014 / Wanessa de Assis
Silva. – Viçosa, MG, 2016.
xii, 124f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Cezar Luiz de Mari.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.109-118.

1. Ensino Superior. 2. Programas de intercâmbio estudantil.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 378.8151

WANESSA DE ASSIS SILVA

**INTERNACIONALIZAÇÃO E CONHECIMENTO: ANÁLISE DO PROGRAMA
CAPES-BRAFAGRI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA SOB A ÓTICA
DE ESTUDANTES-PARTICIPANTES NO BIÊNIO 2013-2014**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA:

Prof. Eduardo Basílio de Oliveira

Prof. Leonardo César Souza Ramos

Prof. Cezar Luiz De Mari
(Orientador)

À minha mãe Lúcia e meu pai Waltuir pelo amor e carinho incondicional.

AGRADECIMENTOS

Foram mais dois anos de estadia na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Anos de muito aprendizado, realizações, desafios e conquistas. Só tenho a agradecer pela oportunidade de ter vivenciado esses inesquecíveis momentos.

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora das Graças pela oportunidade a mim concedida, pela sabedoria e pela proteção diária.

Agradeço infinitamente aos meus pais Waltuir e Lúcia pelo amor, apoio e carinho em todos os momentos de minha vida. Obrigada por terem me proporcionado meios para que eu pudesse concretizar o sonho de realizar o mestrado na UFV. Obrigada pelas palavras de aconchego e pelos ensinamentos que me fizeram crescer, amadurecer e que se tornaram o meu porto seguro.

Às minhas irmãs Waléria e Andressa pelo apoio, compreensão, paciência e carinho. Ao meu marido Laerte pelo amor, carinho, confiança, compreensão, apoio e incentivo diário.

A todos meus familiares e amigos que me apoiaram, incentivaram e torceram pelo meu sucesso.

Aos colegas do mestrado e do Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação pelos momentos de aprendizado e troca de experiências.

Agradeço aos meus mestres, em especial, ao professor e orientador Cezar Luiz de Mari pela confiança, pelos ensinamentos e pela paciência.

Por fim, dedico esse trabalho a todos que me apoiaram e que torceram pelo meu sucesso. Essa conquista é fruto do carinho de todos vocês.

Muito obrigada.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
LISTA DE MAPAS.....	ix
LISTA DE TABELAS.....	x
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	8
INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS ATUAIS.....	8
1.1 - O conceito de internacionalização no ensino superior.....	12
1.2 - Mobilidade estudantil: a face mais visível da internacionalização no ensino superior.....	25
1.3 - O cenário da mobilidade acadêmica no Brasil.....	32
CAPÍTULO II.....	43
O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.....	43
2.1 - Os programas de mobilidade acadêmica internacional no contexto da UFV.....	47
2.2 - Programa Capes-Brafagri: conhecendo nosso objeto de estudo.....	51
2.3 - Capes-Brafagri na Universidade Federal de Viçosa: o <i>locus</i> de nossa pesquisa.....	56
CAPÍTULO III.....	64
EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CAPES-BRAFAGRI: A VOZ DOS ESTUDANTES – PARTICIPANTES.....	64
3.1 - Perfil dos estudantes: conhecendo os participantes do Capes-Brafagri/UFV – 2013/ 2014.....	66
3.2 - Motivos para a participação no programa Capes-Brafagri.....	69
3.3 - Atividades acadêmicas realizadas nas instituições francesas.....	72
3.4 - Principais dificuldades durante a realização do intercâmbio.....	83
3.5 - Aspectos positivos e benefícios do intercâmbio.....	90
CAPÍTULO IV.....	98
CONTRIBUIÇÕES DO CAPES-BRAFAGRI PARA A CIÊNCIA BRASILEIRA.....	98
4.1 - Contribuições do programa para a inovação tecnológica.....	98
4.2 - Contribuições do programa para o aumento da produção de conhecimentos.....	100

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXO I.....	119
ANEXO II.....	121
ANEXO III.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS

ADC - Análise de Discurso Crítica
AGROCAMPUS OUEST - École d'Agronomie de Rennes (França)
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES-BRAFAGRI - Programa de Intercâmbio Brasil França Agricultura
CAPES-BRAFITEC - Programa Franco-Brasileiro de Intercâmbio de Estudantes de Engenharia
CELIF - Curso de Extensão em Língua Francesa
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFECUB - Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil
CRA - Coeficiente de Rendimento Acumulado
CsF- Programa Ciência sem Fronteiras
DGER - Direção Geral de Ensino e Pesquisa da França
DRI/UFV - Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais da Universidade Federal de Viçosa
DTA - Departamento de Tecnologia de Alimentos
ECTS - Sistema Europeu de Transferência de Créditos
EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENSAIA - École Nationale Supérieure d'Agronomie et des Industries Alimentaires (França)
ESAV - Escola Superior de Agricultura e Veterinária
FMI - Fundo Monetário Internacional
GATS - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GECCE - Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação
GRU - Guia de Recolhimento da União
IES - Instituições de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARCA - Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados
MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC - Ministério da Educação
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MEXA - Mecanismo Experimental de Credenciamento
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial do Comércio
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
SEM - Setor Educacional do Mercosul
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCD - Teoria Crítica do Discurso
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UIS - Instituto de Estatísticas da Unesco
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.
UREMG - Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quatro pilastras da UFV.....	45
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição das bolsas implementadas por modalidade.....	39
Gráfico 2: Número de bolsas por país (principais destinos).....	40
Gráfico 3: Distribuição de bolsas implementadas no Estado de Minas Gerais.....	49
Gráfico 4: Distribuição de bolsas implementadas por nível de formação – UFV.....	50
Gráfico 5: Distribuição de bolsas implementadas por modalidade – UFV.....	51

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Instituições de Ensino Superior Brasileiras que participaram do Programa Capes-Brafagri no biênio 2013-2014.....	53
Mapa 2: Instituições de Ensino Superior Francesas que participaram do Programa Capes-Brafagri no biênio 2013-2014.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Razões para a realização da internacionalização na educação superior.....	23
Tabela 2: Fluxo de estudantes internacionais de alguns países da América Latina – 2008.....	28
Tabela 3: Modalidades de bolsas concedidas pela Capes.....	36
Tabela 4: Programas de Cooperação Internacional realizados pela Capes no ano de 2009.....	37
Tabela 5: Perfil dos estudantes entrevistados.....	67
Tabela 6: Dados escolares dos estudantes entrevistados.....	67
Tabela 7: Instituições francesas de destino.....	68

RESUMO

SILVA, Wanessa de Assis. M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2016. **Internacionalização e conhecimento: análise do Programa Capes-Brafagri na Universidade Federal de Viçosa sob a ótica de estudantes-participantes no biênio 2013-2014.** Orientador: Cezar Luiz De Mari.

Nos últimos anos muitos discursos governamentais sobre o processo de internacionalização da ciência brasileira têm sido propagados no Brasil. O lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) ampliou os olhares de estudantes, professores e pesquisadores para os programas de intercâmbio desenvolvidos nas universidades brasileiras. Embora tenha ganhado maior destaque com o CsF, a internacionalização da ciência é uma prática recorrente na história da educação superior, sendo enaltecida como elemento de enriquecimento da formação e como artifício para o aprimoramento das parcerias internacionais, para o aumento da produção de conhecimentos e para o avanço da ciência e da inovação tecnológica dos países. Com o objetivo de discutir sobre as políticas de internacionalização desenvolvidas no ensino superior brasileiro, nesta dissertação foram analisadas as experiências de ex-participantes do Programa de Intercâmbio Brasil França Agricultura (Capes-Brafagri). Foram escolhidas as ações do programa no âmbito da Universidade Federal de Viçosa (UFV) para serem o objeto de estudo deste trabalho. O foco do Capes-Brafagri nesta instituição tem sido as bolsas para os graduandos do curso de Engenharia de Alimentos e a parceria, com tradição de quase treze anos de história, ocorre com a Escola Nacional Superior de Agronomia e Indústrias Alimentares (ENSAIA) e a Escola de Agronomia de Rennes (AGROCAMPUS OUEST). A fim de entender o desenvolvimento do programa e refletir sobre seus aspectos positivos; dificuldades e barreiras; benefícios para a formação acadêmica e humana dos estudantes; e seu papel no processo de internacionalização da ciência brasileira, o presente trabalho foi realizado com o coordenador do programa na UFV e com oito estudantes que participaram do mesmo no biênio 2013-2014, os quais responderam a um questionário e foram entrevistados. Os dados obtidos foram interpretados à luz da Análise de Discurso Crítica (ADC), metodologia que propõe a compreensão das práticas sociais através de debates críticos sobre a linguagem utilizada pelos indivíduos. A partir das falas dos entrevistados, pôde-se perceber que a inserção em um contexto social, acadêmico e cultural diferente, e as variadas atividades realizadas em solo francês possibilitaram o desenvolvimento de múltiplos conhecimentos e a aquisição de habilidades importantes não só para uma formação acadêmica diferenciada, mas também para o enriquecimento da formação humana.

ABSTRACT

SILVA, Wanessa de Assis. M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2016. **Internationalization and knowledge: analysis of the Capes-Brafagri Program at the Universidade Federal de Viçosa from the perspective of students-participants in the biennium 2013 to 2014.** Advisor: Cezar Luiz De Mari.

In recent years, many government speeches on the internationalization process of the Brazilian science have been disseminated in Brazil. The launch of the Science Without Borders Program (CsF) expanded the visions of students, teachers and researchers, to exchange programmes developed in Brazilian universities. Although it has gained greater prominence with the CsF, the internationalization of the science is a recurring practice in the history of higher education, being praised as an enrichment element of the formation and as a device for the improvement of international partnerships, to increase the production of knowledge and for the advancement of the science and the technological innovation of the countries. In order to discuss the internationalization policies developed in Brazilian higher education, this dissertation analyzed experiences of former participants of the Brazil France Agriculture Exchange Program (Capes-Brafagri). The actions of the program under the Universidade Federal de Viçosa (UFV) were chosen to be the object of study of this work. The focus of the Capes-Brafagri Program at this institution has been the grants for the undergraduate students of the course of Food Engineering; and the partnership, with a tradition of almost thirteen years of history, occurs with the Escola Nacional Superior de Agronomia e Indústrias Alimentares (Agronomy and Food Industries - ENSAIA) and the Escola de Agronomia de Rennes (AGROCAMPUS OUEST). In order to understand the development of the program and to think over their positive aspects; difficulties and barriers; benefits for the academic and human education of the students; and their role in the internationalization process of the Brazilian science, this work was conducted together with the program coordinator at the UFV and with eight students who participated in the same program in the biennium 2013-2014, who answered a questionnaire and were interviewed. The data obtained were interpreted under the point of view of the Critical Discourse Analysis (CDA), a methodology that proposes the understanding of the social practices through critical debates on the language used by the individuals. From the interviews, it was possible to realize that the inclusion in a different social, academic and cultural context, and the many activities undertaken on French soil, made possible the development of multiple knowledges and the acquiring of important skills not only for a distinguished academic education but also for the enrichment of human formation.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Viçosa - UFV, *campus* Viçosa – MG, tem como ponto de partida a participação no Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação - GECCE¹.

Nas reuniões deste grupo de estudos realizamos leituras e reflexões sobre as políticas públicas e programas educacionais vigentes em nosso país, tendo como princípio teórico as obras de grandes estudiosos da educação, como Antonio Gramsci, filósofo, político e cientista italiano do século XX.

Em meio às discussões tecidas pelo grupo, um tema em especial despertou interesses e indagações: a internacionalização da ciência no ensino superior, tema do presente trabalho. Tal interesse é alimentado pela recorrente presença de notícias midiáticas alardeadas pelo Ministério da Educação (MEC) que demonstram o crescimento de políticas voltadas para a internacionalização da ciência no ensino superior brasileiro, implementadas principalmente através dos programas de intercâmbio estudantil.

O lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) ampliou os olhares dos estudantes, professores, pesquisadores e da mídia para os programas de intercâmbio estudantil desenvolvidos nas universidades brasileiras. Este programa pode ser considerado como um dos responsáveis pela maior visibilidade e ampliação em larga escala das ações governamentais voltadas para a mobilidade acadêmica de estudantes no nível da graduação. Através do oferecimento de uma gama variada de bolsas de estudos, um número maior de estudantes pôde vislumbrar a possibilidade de complementação de sua formação acadêmica em universidades internacionais reconhecidas mundialmente.

Contudo, ao começarmos a pesquisar sobre a internacionalização da ciência descobrimos que, embora tenha ganhado destaque atualmente, especialmente através do CsF, a internacionalização da ciência e a existência de programas de mobilidade acadêmica não são fenômenos novos no ambiente universitário nacional.

Nas universidades brasileiras, assim como nas do restante do mundo, a internacionalização se faz presente desde o surgimento das instituições de ensino superior. Ela faz parte das raízes históricas de nossas instituições e, na Europa, ela já se encontrava presente entre as primeiras universidades dos séculos XI, XII e XIII, também conhecidas como *Universitas* (STALLIVIERI, 2003).

¹ Grupo de estudos desenvolvido no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, sob a coordenação dos professores Cezar Luiz de Mari, Joana D’Arc Germano Hollerbach e Cristiane Aparecida Baquim. Deste grupo participam professores, alunos de graduação e pós-graduação de diversas áreas do conhecimento.

Inicialmente, na Europa, a internacionalização estava ligada simplesmente à mobilidade de pessoas, com o intuito de obter conhecimentos sobre o mundo e sobre os povos. A locomoção de estudantes e professores entre universidades situadas em diferentes localidades e com distintas tradições escolásticas tinha um caráter mais humanístico, voltada para o estabelecimento de contatos com culturas e experiências diversas, ampliando assim os conhecimentos acadêmicos, sociais e culturais. Essa locomoção foi, por décadas, entendida e enaltecida como a principal forma de troca de experiências acadêmicas e de produção de conhecimentos, elementos fundamentais à divulgação das ideias e à realização de descobertas (STALLIVIERI, 2003).

No Brasil, assim como em diversos outros países da América Latina, grande parte das instituições de ensino superior foi criada sobre a influência direta de professores e pesquisadores europeus, que se locomoviam entre as colônias de seus países de origem, destacando-se as influências dos modelos francês e norte-americano de ensino e pesquisa.

Durante anos, as ações de internacionalização no país estiveram voltadas majoritariamente para a mobilidade acadêmica de professores e pesquisadores dos programas de pós-graduação, sendo entendida como componente crucial para o progresso e qualidade das pesquisas desenvolvidas (LAUS E MOROSINI, 2006).

A elaboração e execução de políticas governamentais voltadas para a internacionalização da ciência no ensino superior brasileiro têm sido motivadas, ao longo de sua história, pelo intuito de fortalecer a consolidação das instituições, especialmente no que diz respeito às suas atividades de pesquisa, e para promover a formação de seus profissionais e estudantes. A qualificação dos profissionais da educação em universidades estrangeiras permaneceu por muito tempo sendo a principal forma de aquisição de um diploma de mestrado e/ou doutorado, sendo uma prática recorrente entre as instituições de ensino superior brasileiras.

Foi somente a partir da década de 2000 que se começou a desenvolver os programas de qualificação no exterior voltados para os estudantes da graduação, com o objetivo de enriquecer a formação acadêmica e humana² desses indivíduos. Com esses programas, evidencia-se a inserção das políticas de internacionalização no conjunto das atividades relacionadas ao ensino (MOROSINI, 2011).

Embora o caráter humanístico de troca de conhecimentos ainda se faça presente nas políticas de internacionalização, observa-se que, em meio às transformações econômicas e

² Entendemos como formação acadêmica todo tipo de aquisição de habilidades e conhecimentos que impactam diretamente no currículo e no grau de escolaridade do indivíduo. Já a formação humana está mais associada a elementos culturais, sociais, políticos, enfim, aspectos que transformam o pensamento e o modo de ação das pessoas. Os dois tipos de formação se relacionam e se complementam.

sociais ocorridas na sociedade, novas feições e características foram incorporadas, ao longo dos anos, à internacionalização da ciência em todo o mundo.

O advento da globalização e do neoliberalismo trouxeram novos rumos e tendências para a educação, a qual passou a ser compreendida como um produto passível de comercialização, como um serviço regido pelas leis mercadológicas e capitalistas. Na sociedade contemporânea, predomina-se o entendimento de educação como um serviço necessário para a produção do capital, para o desenvolvimento econômico e tecnológico dos países, vinculando-se diretamente com a economia e com as demandas do mercado de trabalho (THIENGO, 2013).

Em meio a essas mudanças, a internacionalização também sofreu alterações passando a ser entendida como um conjunto de ações desenvolvidas pelas universidades e pelos sujeitos para lidar com o ambiente educacional imposto pelo neoliberalismo e pela sociedade globalizada. Ela deixa de se restringir apenas à movimentação de pessoas e à troca de conhecimentos e passa a englobar também aspectos como o ensino a distância, o consumo de serviços no exterior, abertura de filiais das instituições em solos estrangeiros e circulação de especialistas para oferecer serviços educacionais (SIDHU *apud* AKKARI, 2011). A circulação de ideias, conhecimentos e pessoas tornou-se um investimento financeiro de alto valor comercial, movimentando bilhões de dólares anuais, atraindo os olhares e instigando interesses no ramo empresarial.

Face aos inúmeros desafios e exigências apontados pelo contexto global de produção econômica, o discurso de internacionalização como meio de aperfeiçoamento da formação dos profissionais e de aumento da qualidade do ensino e da pesquisa desenvolvidas nas universidades passa a ser amplamente difundido. A formação cada vez mais qualificada, especialmente através da complementação do estudo em instituições estrangeiras, é constantemente exaltada como a mola propulsora para o aumento de produção de conhecimentos e para o progresso da inovação tecnológica dos países. Torna-se um elemento fundamental e indispensável para o avanço da ciência de qualquer país.

Assim sendo, cada instituição de ensino superior, mesmo possuindo tradições escolásticas diferentes e características que diferenciam em maior ou menor grau os profissionais que forma, é obrigada a incrementar meios de internacionalizar a sua ciência, os seus conhecimentos e a formação de seus discentes, docentes e pesquisadores, realizando isso através da aderência aos programas de intercâmbio estudantil financiados pelo Governo.

Ao observarmos os discursos governamentais propagados acerca dos programas de intercâmbio desenvolvidos atualmente no Brasil, percebemos que os mesmos corroboram com os discursos mencionados anteriormente, sendo a internacionalização da ciência destacada

como um elemento de enriquecimento da formação em nível superior e como um artifício para o aprimoramento dos instrumentos de parceria internacional, para o aumento da produção de conhecimentos e para o avanço da ciência e da inovação tecnológica do país.

Com este pensamento, o Governo Federal tem investido anualmente bilhões de reais na promoção de programas de intercâmbio estudantil, sendo que só o CsF até o final do ano de 2014 ofertou mais de 100 mil bolsas de estudos para estudantes universitários, nos níveis de graduação e pós-graduação, com um investimento de cerca de 3,15 bilhões de reais³.

Além do CsF muitas outras parcerias de intercâmbio de estudantes da graduação existem entre as instituições brasileiras e estrangeiras, sendo que muitas delas possuem mais de uma década de tradição. Em meio às parcerias existentes, destacam-se as estabelecidas com a França, país com o qual o Brasil manteve por vários anos consecutivos o maior número de parcerias educacionais. Dentre as parcerias estabelecidas com este país, escolhemos o Programa Capes-Brafagri⁴ para ser o objeto de estudo desta dissertação.

O *Programa de Intercâmbio Brasil França Agricultura (Capes-Brafagri)* é resultante da parceria universitária estabelecida, formalmente⁵, em 2008 entre o Brasil e a França, concedendo bolsas de estudos anuais para estudantes em nível de graduação nas áreas de ciências agrônômicas, agroalimentares e veterinária. É uma parceria mútua entre os dois países, onde ambos recebem e enviam estudantes, acompanhando e orientando os alunos contemplados com bolsas.

Como o programa é desenvolvido em várias instituições do território nacional, foram escolhidas as ações do programa no âmbito da Universidade Federal de Viçosa para serem o objeto de estudo deste trabalho. A escolha desta universidade se deve ao fato de a mesma ser a instituição onde realizamos, atualmente, o mestrado em educação.

O grande foco do Capes-Brafagri na referida universidade tem sido as bolsas para os graduandos do curso de Engenharia de Alimentos e a parceria foi estabelecida com a Escola Nacional Superior de Agronomia e Indústrias Alimentares (ENSAIA) e a Escola de Agronomia de Rennes (AGROCAMPUS OUEST).

Até o ano de 2015, aproximadamente 170 bolsas de estudos foram concedidas, sendo que mais de 120 estudantes brasileiros foram enviados para as duas instituições francesas já mencionadas e cerca de 45 franceses vieram para complementar seus estudos na UFV. Um

³ Dados extraídos de uma notícia do portal da Capes referente ao lançamento oficial do Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4762-ministro-da-cat-lanca-o-programa-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso: 19/01/2015.

⁴ Programa Brasil França Agricultura.

⁵ Como veremos mais adiante, embora o Capes-Brafagri tenha sido criado oficialmente em 2008, suas ações já existem no Brasil desde 2002, fazendo parte de outro programa de intercâmbio estudantil, o Programa Capes-Brafitec.

número pequeno, se comparado ao Ciência sem Fronteiras, mas que tem recebido destaque na universidade por conta das contribuições que tem proporcionado ao curso, inclusive com o recebimento de prêmios internacionais, e especialmente pelos anos de sua história.

Dada à importância, e principalmente à tradição do programa na UFV, surge o interesse de estudá-lo como um meio de conhecer e discutir um pouco mais sobre as políticas de internacionalização desenvolvidas no ensino superior brasileiro. Buscam-se respostas para as seguintes perguntas: Como ocorre o desenvolvimento do programa? Quais os pontos positivos e as dificuldades encontradas na realização do Capes-Brafagri? Quais são os benefícios da participação em um programa dessa natureza? Qual o papel do programa na formação dos estudantes e na internacionalização da ciência brasileira?

O objetivo é conhecer mais sobre a experiência que os estudantes que participam do Capes-Brafagri adquirem, ou seja, entender o desenvolvimento do programa na UFV sob a ótica de alguns dos estudantes-participantes, analisando e refletindo sobre seus aspectos positivos, suas dificuldades e barreiras, seus benefícios para a formação acadêmica e humana, e seu papel no processo de internacionalização da ciência brasileira.

Para tanto, o estudo foi realizado com o atual coordenador do programa na UFV e com oito estudantes que participaram do mesmo no biênio 2013/2014, os quais responderam a um questionário e foram entrevistados. Os roteiros do questionário e das entrevistas estão no Anexos I, II e III.

No intuito de responder às questões norteadoras deste trabalho, optamos por realizar a pesquisa por meio de uma investigação de cunho qualitativo-interpretativo, sob o viés da Análise de Discurso Crítica (ADC).

A ADC é um método de pesquisa, cujas bases teóricas se encontram na Teoria Crítica do Discurso (TCD), a qual propõe o desenvolvimento de estudos e debates críticos sobre a linguagem utilizada pelos diferentes sujeitos, proporcionando a compreensão das práticas sociais, especialmente aquelas influenciadas e/ou oriundas das transformações econômicas, culturais, sociais e políticas sucedidas na sociedade contemporânea (GIDDENS *apud* MAGALHÃES, 2004).

Nos trabalhos de Gramsci, a linguagem tem um papel importante para a compreensão das diversas práticas sociais. Para este autor, a linguagem expressa a concepção/entendimento de mundo e de cultura que determinado sujeito ou grupo possui. Segundo Gramsci (1999, p.95), “a partir da linguagem de cada grupo é possível julgar a maior ou menor complexidade de sua compreensão de mundo”.

Para Fairclough (2001), a linguagem representa uma forma de ação sobre o mundo e sobre a sociedade, e através de seu estudo poderemos compreender o contexto em que é

desenvolvido o programa Capes-Brafagri, bem como refletir sobre as experiências vividas pelos estudantes que dele participaram.

Sendo assim, a metodologia de Análise de Discurso Crítica possibilitará a interpretação das linguagens utilizadas pelos ex-participantes do Capes-Brafagri durante as entrevistas que foram realizadas, permitindo relacioná-las a outros elementos e discursos sociais, culturais, políticos e econômicos que marcam o contexto de desenvolvimento do programa e da internacionalização da ciência no ensino superior.

Para realizar as discussões acerca do programa Capes-Brafagri e sobre a internacionalização da ciência no ensino superior brasileiro, o presente trabalho foi estruturado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo será apresentado um breve histórico do processo de internacionalização da ciência no ensino superior, a fim de conhecer as características e peculiaridades históricas e atuais da internacionalização no Brasil e no mundo.

O segundo capítulo trará uma análise do processo de internacionalização na Universidade Federal de Viçosa, relatando brevemente a história do surgimento da instituição e apontando os programas de intercâmbio que são desenvolvidos atualmente na mesma. Serão apresentadas ainda todas as características do programa Capes-Brafagri, objeto de estudo desta dissertação.

No terceiro capítulo serão apresentados os sujeitos da pesquisa e relatadas as experiências vivenciadas pelos ex-participantes do Capes-Brafagri, descrevendo em detalhes as vivências obtidas e as atividades realizadas durante o período de intercâmbio.

O quarto capítulo trará uma reflexão sobre as contribuições que um programa de intercâmbio estudantil, tal como o Capes-Brafagri, pode trazer para o avanço da ciência brasileira, tanto em termos de aumento de produção de conhecimento, quanto de inovação tecnológica.

E, para terminar, serão apresentadas as considerações finais deste estudo, refletindo sobre tudo o que foi exposto no decorrer desta dissertação.

Ressaltamos que, embora o programa já exista na UFV há mais de dez anos, não existe nenhum trabalho acadêmico e científico sobre o mesmo; as informações a respeito do desenvolvimento do programa ficam restritas aos relatórios que os alunos fazem quando voltam do intercâmbio. Assim, esta pesquisa visa contribuir para o debate em torno do programa e para gerar um maior conhecimento sobre o mesmo, que se encontra divulgado apenas no curso em que é desenvolvido. A ampliação dos debates e discussões sobre o programa se apresentam como a justificativa científica deste trabalho.

Contudo, enfatizamos que grande parte dos dados que serão expostos nesta dissertação, especialmente os que foram extraídos das entrevistas, referem-se a uma realidade específica; são oriundos da experiência obtida por um grupo amostral pequeno, de oito estudantes do curso de Engenharia de Alimentos da UFV, que participaram do programa no biênio 2013/2014. Portanto, os dados não devem ser generalizados; eles podem servir de base para novos estudos e indagações.

Morosini (2006) destaca, em um estado do conhecimento sobre a internacionalização, que na Europa e na América do Norte existem muitos estudos sobre este fenômeno, tanto em termos teóricos quanto práticos. Contudo, a autora ressalta que no Brasil os estudos acerca da internacionalização ainda estão muito presos à questão teórica. Poucos são os estudos que analisam as ações práticas, especialmente numa perspectiva de análise dos programas quanto à qualidade acadêmica e social. Essa ausência de estudos corrobora a justificativa científica deste estudo.

A justificativa social gira em torno da busca de se dar voz aos estudantes beneficiados pelas ações do programa, para que os mesmos possam avaliar a sua importância e contribuições para sua formação. Essa valorização dos sujeitos permitirá a reflexão e avaliação do desenvolvimento do programa e poderá possibilitar ainda meios teóricos para se pensar em possíveis melhorias para os desafios apontados.

Além disso, Guimarães-Iosif (2009) enfatiza que programas e políticas que envolvem altos investimentos governamentais devem ser constantemente estudados e avaliados, pois estes investimentos advêm do povo por meio do pagamento de impostos. Diante disso, faz-se necessário investigar o que tem sido financiado com os recursos públicos.

CAPÍTULO I

INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS ATUAIS

Muitos discursos e propagandas governamentais sobre os processos de internacionalização da ciência brasileira e sobre o aumento dos programas e iniciativas de intercâmbio estudantil têm sido propagados no Brasil nos últimos anos.

Um exemplo desses programas é o Ciência sem Fronteiras, lançado oficialmente no país em 26 de julho de 2011, pelos Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Ministério da Educação (MEC). Este programa concede bolsas de estudos para estudantes de graduação e pós-graduação, a fim de que os mesmos possam complementar sua formação em instituições reconhecidas mundialmente por sua excelência.

O programa, que já concedeu, até o final de 2014, mais de 100 mil bolsas de estudos para estudantes dos cursos de engenharias, ciências básicas, biomédicas e tecnológicas, é enaltecido pelo Governo Federal, pela mídia e pelas próprias universidades como um meio de qualificar a formação dos estudantes brasileiros e fazer avançar a ciência, a tecnologia e a produção de conhecimentos no país.

Além do CsF, vários outros programas de intercâmbio estudantil têm sido desenvolvidos no país nos últimos decênios. Esses programas, apesar de não terem tido tamanha repercussão nacional como a do CsF, são muito importantes e muitas das parcerias estabelecidas possuem mais de uma década de tradição. Destacamos como exemplo o Programa Franco-Brasileiro de Intercâmbio de Estudantes de Engenharia (Capes-Brafitec) e o Programa de Intercâmbio Brasil França Agricultura (Capes-Brafagri), parcerias desenvolvidas entre várias universidades brasileiras e francesas há mais de 10 anos.

Apesar da grande preeminência e do destaque que tem recebido atualmente, o processo de internacionalização não é algo recente na história da educação. Segundo Stallivieri (2003), o ensino superior, seja no nível nacional ou no nível mundial, carrega fortes traços da internacionalização desde o seu surgimento.

O caráter internacional perpassa pela história do desenvolvimento da educação superior, estando presente desde a Idade Média com a criação das primeiras escolas europeias. As "*Universitas*", forma como eram denominadas as escolas da alta idade média no Continente Europeu, desde seus primórdios (séculos XI, XII e XIII), contavam com pessoas de diferentes regiões e países na constituição de seu corpo docente e discente. Essas pessoas se reuniam em prol de um objetivo comum, o de obter conhecimentos sobre o mundo e sobre

os povos, e para atingir tal objetivo, a mobilidade de professores e estudantes era constantemente estimulada; as pessoas se deslocavam de/para diferentes nações a fim de adquirir novos conhecimentos e ampliar os já existentes (STALLIVIERI, 2003).

Segundo Lima e Maranhão (2008), em seus anos iniciais, as universidades lecionavam em latim e os currículos e graus acadêmicos conferidos eram bem similares. Assim sendo, os estudantes e professores podiam se deslocar de uma instituição para outra; iniciavam um curso em uma determinada universidade e continuavam-no em outras. De acordo com os autores supracitados, os intelectuais das universidades medievais não se sentiam conectados a uma única instituição escolar ou a um currículo específico; eles podiam se deslocar entre os estabelecimentos de ensino existentes. Buarque (2003) afirma que, desde seus primórdios, as universidades europeias se constituíram como uma das mais formidáveis redes de conexões internacionais; elas foram as primeiras instituições de caráter global.

De acordo com Jospin *apud* Stallivieri (2003), na Europa, do século XVI, a universidade se caracterizava como um espaço de confronto e diálogo de culturas e experiências; um local de constante troca de conhecimentos e de atividade intelectual, e neste cenário, a mobilidade dos indivíduos era de fundamental importância, pois era a principal estratégia utilizada na propagação das ideias, na realização das descobertas e das inovações.

Laus (2012) afirma que a ausência das barreiras, impostas e delimitadas pelo desenvolvimento das concepções de Estado-nação⁶, de território e de país, tal como conhecemos hoje, foi durante séculos um fator de grande importância para a dimensão internacional da educação, especialmente a realizada no âmbito superior. Nenhuma fronteira se contrapunha à circulação das pessoas e à validade universal dos diplomas.

A mesma autora explica ainda que a delimitação das fronteiras e a demarcação de territórios fixos para os países foram fatores que contribuíram para minimizar a dimensão internacional no campo da educação superior. As universidades, com a criação dos Estados-nação, passaram a integrar os projetos políticos de construção da identidade nacional de seus países, ligando-se aos processos de nacionalização (LAUS, 2012).

Buarque (2003) destaca que, de todas as realizações brasileiras efetuadas no século XX, a de maior relevância é a fundação das universidades, especialmente as de caráter público-federal. Para este autor, a universidade é símbolo da nacionalidade brasileira e da

⁶ O termo Estado-nação, invenção europeia do século XVII, pode ser entendido como a delimitação de um território finito, unificado e dotado de fronteiras legítimas. Expressa uma extensão territorial formada por um governo responsável pelo exercício da autoridade pública e uma população que lhe deve obediência (LAUS, 2012). Segundo Pallieri *apud* Silva (2008), o termo Estado pode ser definido como “uma ordenação que tem por fim específico e essencial a regulamentação global das relações sociais entre os membros de uma dada população sobre um dado território, na qual a palavra ordenação expressa a ideia de poder soberano, institucionalizado” (SILVA, 2008, p. 97-98).

força de seu povo. Foi a força do povo que, por inúmeras vezes, manteve a sobrevivência e o crescimento da universidade, nos momentos em que o país enfrentava enormes dificuldades econômicas, estruturais e pedagógicas.

Contudo, mesmo tendo sido minimizados pelo processo de nacionalização, a internacionalização da ciência, os intercâmbios transfronteiriços e transnacionais se mantiveram presentes nas instituições de ensino superior espalhadas pelo mundo, vinculando-se, ao longo do século XX, às necessidades e pressões do novo cenário educacional, econômico, político, cultural e social. Pode-se afirmar que a identidade internacional da universidade se mantém, se reveste de novas roupagens e avança com as instituições de ensino superior em todo seu processo de consolidação.

No século XVI muitas universidades foram criadas na América Latina. Países como Peru, Colômbia, Bolívia, México e Argentina⁷, que possuíam colonização espanhola, tiveram forte presença de professores e pesquisadores europeus na fundação e concretização de suas instituições de ensino superior. As universidades criadas, que se tornaram um espaço para a transferência de cultura, para a aquisição de conhecimento, para a realização de discussões político-sociais e para a propagação da fé católica, seguiam a tradição escolástica do continente europeu e nelas se faziam presentes os ideais renascentistas (LAUS, 2012).

No contexto brasileiro, o caráter internacional também se faz muito presente na história do ensino superior, afinal, grande parte das universidades brasileiras foi criada com base nos modelos francês e norte-americano de ensino e pesquisa.

A educação superior no Brasil, a mais tardia dos países da América Latina, possui uma origem recente, século XIX⁸ e sofreu influências diretas da colonização portuguesa e dos modelos francês e norte-americano de ensino e pesquisa. Primeiramente, foram criadas faculdades isoladas, também denominadas de cátedras, voltadas apenas para um determinado curso ou área do conhecimento. Essas instituições apresentavam um cunho profissionalizante e não integravam o ensino, a pesquisa e a extensão, fator que caracteriza as universidades atualmente (CUNHA, 2000). Tendo por base o entendimento atual de universidade, ou seja, de instituições que integram o ensino, a pesquisa e a extensão, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi a primeira universidade criada no Brasil, em 1920, resultando da fusão administrativa de algumas das faculdades profissionais até então existentes.

⁷ Segundo Laus (2012), as mais antigas universidades latino-americanas surgiram em Santo Domingo, Peru, Colômbia e México entre os anos de 1538 e 1551. Em 1613 foi criada a Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina. Bolívia, por sua vez, presenciou a criação de duas de suas mais antigas universidades em 1624, quando foram criadas a Universidad Mayor Real e a Pontifícia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

⁸ As primeiras instituições de ensino superior no Brasil foram criadas pelo Príncipe Regente D. João VI, logo após sua chegada ao Brasil em 1808. Inicialmente, as faculdades se concentraram nas cidades de Salvador (Faculdade de Cirurgia de Salvador) e Rio de Janeiro (Academia de Medicina e Cirurgia). Mais tarde, em 1827, foram criadas as Faculdades de Direito de Olinda (Pernambuco) e a de São Paulo (CUNHA, 2000).

A chegada da família real impulsionou o surgimento das primeiras instituições de ensino superior, pois se tornou necessária a existência de profissionais bem formados e preparados para atender às demandas da corte real, especialmente em termos de saúde e educação. A criação dessas faculdades ocorreu de forma bem lenta e fragmentada, fruto da política de colonização de Portugal que não apresentava interesses no desenvolvimento da educação superior em terras brasileiras. Durante anos, a formação em nível superior foi realizada em Portugal ou em outros países europeus por cidadãos que possuíam condições econômicas para tal. Dentre os motivos para a falta de investimentos na implantação de instituições de ensino superior brasileiras, por parte da coroa portuguesa, estava o temor da formação de sujeitos críticos que pudessem vir a questionar e interferir na autoridade e no domínio português (CUNHA, 2000).

Cunha (2000) ressalta que as primeiras instituições de ensino superior implantadas no Brasil carregavam fortes traços do modelo francês de ensino superior, especialmente o proposto por Napoleão Bonaparte; um ensino de cunho profissionalizante e positivista. O modelo francês de ensino superior, adotado no Brasil, era constituído de escolas autônomas e isoladas voltadas apenas para a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento do serviço público. Nessas primeiras instituições, predominava-se o uso dos currículos das escolas francesas e grande parte dos materiais didáticos, como livros, também era importado da França. Este modelo francês de ensino perdurou em solo brasileiro por todo o século XIX.

Mais tarde, no século XX, outras influências começaram a se fazer presentes como é o caso da norte-americana, a qual pode ser observada, por exemplo, no surgimento da Universidade Federal de Viçosa que foi fortemente influenciada pelo modelo de ensino norte-americano, mais precisamente, pelo modelo da Universidade da Flórida⁹. De acordo com Ribeiro e Silva (2007, p. 3), “o modelo norte-americano de ensino superior somente bem mais tarde veio inspirar as escolas brasileiras. Este modelo teve origem com os *colleges*, instituições voltadas para o ensino geral de caráter principalmente literário e religioso, no qual havia o tutorado dos docentes”.

Assim sendo, podemos perceber que a dimensão internacional da educação superior, seja no Brasil ou no restante do mundo, não é um fenômeno novo; ela pode ser considerada como a reafirmação das raízes históricas da universidade, de seu caráter universal enquanto palco de diálogos internacionais (UNESCO, 2003). As trocas científicas, acadêmicas e

⁹ O professor Peter Henry Rolfs, da Universidade da Flórida, nos Estados Unidos, foi convidado para fundar, organizar e dirigir uma escola agrícola moderna no Brasil. Esta escola, chamada de Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), foi criada em 1926, no município de Viçosa, Minas Gerais. Em 1948, foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) e em 1969, foi federalizada, ganhando o atual nome de Universidade Federal de Viçosa (RIBEIRO, 2006).

culturais não são fatos novos da contemporaneidade, elas já se faziam presentes nas origens do projeto das *Universitas* medievais.

Entretanto, a internacionalização atual não é mais a mesma que se evidenciava nas bases das remotas universidades europeias; ela sofreu mudanças ao longo do tempo e novas características e peculiaridades surgiram perante o desenvolvimento da globalização. Desta forma, faz-se prudente realizar uma discussão a respeito do conceito de internacionalização na contemporaneidade, a fim de melhor entendermos suas finalidades e sua ligação com o cenário econômico, político e social vigente.

1.1 - O conceito de internacionalização no ensino superior

Embora não seja um fenômeno recente, o processo de internacionalização ainda é um conceito de difícil definição. A internacionalização não se resume ao mero deslocamento de pessoas e influências; é um conceito amplo, muito abrangente e, por vezes, de difícil compreensão. É um processo social complexo e com múltiplas faces, que envolve conceitos, estruturas, valores, culturas e significados diversos, e que traz importantes implicações econômicas, políticas, sociais e culturais para os países, às instituições e às pessoas nele envolvidas (REPPOLD et al, 2010).

Em realidade, a literatura existente sobre o tema possui uma variada gama de definições, sendo que estas variam de autor para autor e em muitas ocasiões se completam, em outras divergem. Laus (2012, p. 79) afirma que “não existe um consenso entre os pesquisadores sobre os sentidos, as razões e os rumos da internacionalização da educação superior”.

Ademais, como aponta Morosini (2006), como na América Latina ainda se evidencia certa incipiência de estudos referentes à internacionalização na educação superior, as discussões existentes no contexto latino-americano ainda se reportam à literatura europeia e norte-americana.

Para Teichler (2004), o processo de internacionalização está ligado, atualmente, ao advento da globalização, à crescente atividade transfronteiriça das instituições de ensino, sendo pensado e discutido em termos de mobilidade física, cooperação acadêmica e transferência de conhecimento.

Altbach e Knigh (2007) fazem uma distinção entre o processo de globalização e a internacionalização no ensino superior. Para estes autores, a globalização está relacionada com as tendências mercadológicas e acadêmicas do século XXI, onde se presencia a transferência da responsabilidade do financiamento da educação por parte do Estado para o

mercado e para as famílias; a internacionalização, por sua vez, se apresenta como um conjunto de políticas, programas e práticas empreendidas pelos sistemas acadêmicos, instituições e indivíduos para lidar com o novo ambiente educacional. Para esta dupla de autores, a globalização é um fenômeno inevitável no contexto atual, já a internacionalização é um processo mais complexo que envolve escolhas, estabelecimento de parcerias mútuas, padrões de qualidade, reconhecimento e validação de créditos e títulos, entre vários outros elementos essenciais à sua realização.

Segundo Knight e De Wit (1997), a internacionalização da educação superior pode ser compreendida como um processo de introdução da dimensão internacional e/ou intercultural nos diferentes aspectos relacionados à educação, ao ensino e à pesquisa. É um meio utilizado pelas universidades, especialmente as de caráter público-federal, para enfrentar os desafios apontados pelo contexto global de produção econômica, o qual é complexo e exigente, requerendo novas e qualificadas competências profissionais e culturais.

Para Morosini (2011), a internacionalização na educação superior, na forma em que se encontra estruturada atualmente, é um fenômeno posterior à Guerra Fria, estando estritamente associado à globalização e à regionalização das sociedades. De acordo com a referida autora, a internacionalização da educação superior apresenta três dimensões: a dimensão internacional, presente no século XX, caracterizando-se por ser uma etapa mais desorganizada; a educação internacional, atividade organizada principalmente por motivos políticos ou de segurança; e a internacionalização da educação, que posterior à guerra fria, refere-se às estratégias ligadas à globalização e à transformação das sociedades, bem como ao seu impacto na educação superior.

Além das definições apresentadas pelos pesquisadores da área, encontramos também as definições realizadas por organismos multilaterais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (BM). A cooperação acadêmica internacional tem adquirido grande destaque e importância nesses organismos a partir da década de 1990, quando os mesmos passaram a orientar os países a adotar medidas de internacionalização da ciência em suas políticas, programas e projetos educacionais (AKKARI, 2011).

Os processos de internacionalização aparecem nos discursos da Unesco, especialmente após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945. A assistência necessária à reconstrução dos países destruídos durante o decorrer da guerra foi amplamente incentivada por meio de acordos culturais e científicos, e por meio da mobilidade estudantil (LAUS, 2012). Em meio a essa assistência, observa-se a expansão e a imposição da hegemonia estadunidense, especialmente em termos científicos e econômicos.

Mais tarde, em 1998, a Unesco promoveu, em Paris, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. O evento, realizado entre os dias 5 e 9 de outubro, contou com a participação de governos, membros da comunidade acadêmica, organizações governamentais e não governamentais, além de vários representantes da sociedade civil. Como resultado das discussões sobre os rumos e os desafios do ensino superior no século XXI, surgiu o documento “*A Educação Superior no século XXI: visão e ação*”. Este documento passou a orientar, em escala mundial, as ações e políticas empreendidas pela Unesco no âmbito do ensino superior.

No documento supracitado, a Unesco ressaltava a importância do ensino superior para o desenvolvimento sociocultural, econômico e intelectual dos países, expondo e reforçando a necessidade de ampliação dos processos de internacionalização da educação a nível superior, especialmente entre os países pobres e em desenvolvimento, uma vez que os mesmos, em meio às dificuldades econômicas, sociais e políticas que exibem, não possuem condições de manter e propagar sozinhos uma educação superior de qualidade. O documento assim expunha a realidade da educação superior a nível mundial:

Em todos os lugares a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. (UNESCO, 1998)

Ainda de acordo com o documento, a Unesco passaria a fazer da promoção da cooperação internacional seu principal objetivo e suas ações se concentrariam, preferencialmente, no campo do ensino superior. Esta cooperação passaria a ser incentivada, em escala mundial, como meio de fortalecimento do ensino superior e de aprimoramento da qualidade das pesquisas desenvolvidas nos países pobres e em desenvolvimento, e principalmente, como estratégia de promoção dos valores humanísticos, de troca de conhecimentos, de responsabilidade social e de diálogo entre as culturas, objetivando a promoção da paz em escala mundial por meio do controle das tensões entre os países ricos, pobres e semipobres.

Com este posicionamento, a Unesco se comprometeu, após a promulgação da Declaração de 1998, a desempenhar um papel decisivo na promoção da cooperação internacional no âmbito da educação superior, influenciando a elaboração e implementação de políticas e programas educativos nos mais diferentes países. Aspectos como a crescente importância atribuída ao conhecimento, ao capital intelectual dos indivíduos, à

responsabilidade de solidariedade e tolerância entre os povos, e a propagação da paz em escala mundial, passaram a ser questões permanentemente discutidas pela Unesco nos fóruns internacionais e nos documentos elaborados posteriormente pela instituição.

A referida agência internacional afirma, em meio a Declaração Final do documento resultante da Conferência Mundial de 1998, que:

[...] sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas, que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno, genuíno e sustentável, e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar de conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade (UNESCO, 1998).

A concepção de internacionalização, enquanto meio de promoção de valores humanísticos, de diálogo intercultural, de promoção de uma formação mais qualificada e de redução de desigualdades, é ratificada novamente pela Unesco durante a realização da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, intitulada “*As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e desenvolvimento social*”, desenvolvida em Paris, no ano de 2009. Nesta conferência, a Unesco volta a enfatizar a necessidade de circulação e propagação dos conhecimentos e das informações, e da formação de redes e parcerias para o ensino e a pesquisa, via programas de mobilidade acadêmica de docentes e discentes, nos mais diferentes países, especialmente entre os países pobres e entre os que se encontram em vias de desenvolvimento.

Podemos perceber, então, que para a Unesco a internacionalização aparece como mola propulsora da divulgação e transferência de conhecimentos entre os países centrais, pobres e em desenvolvimento, especialmente em termos de inovação e tecnologia. Observa-se o discurso de que os países pobres e em desenvolvimento devem se basear nos conhecimentos, tecnologias e produtos vindos dos países desenvolvidos para fazer avançar a sua ciência. Contudo, faz-se prudente questionar sobre quais tipos de conhecimentos precisam e estão sendo de fato compartilhados entre os países. São os conhecimentos sociais, preocupados com a realidade social dos países, com a condição de vida dos seres humanos e com o bem-estar do planeta ou aqueles que fortalecem a circulação de mercadorias e que, portanto, são destinados aos fins lucrativos (sejam elas armas, bombas e, especialmente, os produtos tecnológicos)? É possível perceber que muito tem se priorizado as áreas de conhecimento tecnológico, ou seja, os conhecimentos voltados para a produção e reprodução de aparatos tecnológicos, os quais são altamente lucrativos para os setores empresariais. Os conhecimentos voltados para a compreensão do mundo e dos problemas da sociedade têm

sido relegados a segundo e terceiro planos. Além disso, a transferência de conhecimentos, tecnologias e produtos dos países desenvolvidos para os mais pobres alimenta o mercado e impõe a hegemonia do poder dos países centrais.

Em sentido mais pragmático, encontramos a definição de internacionalização para a OMC. Nos documentos deste organismo multilateral, a internacionalização da educação aparece, explicitamente, como um serviço educacional, visto que a educação é entendida, atualmente, como um *commoditie*¹⁰. A OMC apresenta e defende um olhar estritamente mercadológico e econômico para a internacionalização do ensino superior.

O Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS), firmado em 1995 e que ainda orienta as ações da OMC em diversos países, inclusive no Brasil, teve por objetivo a liberalização internacional do comércio de vários tipos de serviços, exceto aqueles que são prestados exclusivamente pelo poder governamental. Entre os serviços regulados pelo GATS, a educação foi incluída, em 1999, numa perspectiva que prevê a sua mercantilização em nível mundial, possibilitando, entre outros aspectos, a sua abertura à participação estrangeira. A educação, enquanto um serviço, foi dividida em cinco categorias: educação primária, secundária, superior, de adultos e outros serviços (RIBEIRO, 2006).

Com o Acordo, a educação superior passou a ser entendida como um produto passível de comercialização, como um serviço regido pelas leis e regras do comércio e pela lógica capitalista. Segundo o GATS, o serviço educacional no nível superior pode ser promovido na escala internacional por meio de:

a) Prestação transfronteiriça (por exemplo, o ensino a distância), b) o consumo de serviços no exterior (por exemplo, intercâmbio de estudantes para o exterior), c) presença comercial (por exemplo, *campus* no exterior), e d) circulação de pessoas, ou seja, a circulação de especialistas para prestar serviços educacionais (SIDHU *apud* AKKARI, 2011, p. 35).

A definição perpetuada pela OMC tem suas raízes no neoliberalismo¹¹, no qual a educação passou a estabelecer fortes vínculos com a economia e com as demandas do mercado de trabalho. Na sociedade neoliberal, predomina-se o entendimento da educação como um serviço necessário para a produção, para o desenvolvimento econômico e

¹⁰ Produtos padronizados que geram uma alta competitividade e que possuem grande importância no mercado. (Fonte: Dicionário Informal. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/commodities/>>. Acesso: 30/05/2015). Em termos educacionais, tal expressão vem sendo utilizada no contexto da política neoliberal para enfatizar a educação como um bem de consumo, como um serviço.

¹¹ O termo **neoliberalismo** foi formulado pela primeira vez por Friedrich August von Hayek, em 1947. Segundo este economista e filósofo austríaco, o neoliberalismo partia do princípio de que o mercado e a economia deveriam servir como base para organização de toda a sociedade. Na atualidade, o neoliberalismo se tornou a tendência econômica e política vigente no mundo globalizado. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/neoliberalismo-entenda-a-doutrina-economica-capitalista.htm>>. Acesso: 20/10/2015.

tecnológico dos países (THIENGO, 2013). O neoliberalismo, com seu pensamento estritamente econômico, instiga e alimenta o processo de mercantilização da educação.

O entendimento da educação enquanto bem econômico também se faz presente entre os documentos elaborados pelo Banco Mundial. Dentre esses documentos, destacamos aqui o *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos)*, publicado em 2010, e o *The Challenge of Establishing World-Class Universities (O desafio de estabelecer universidades de classe mundial)*, lançado em 2009.

No primeiro documento, que traz uma análise da situação das políticas educacionais realizadas no Brasil nos últimos dois decênios, observa-se a predominância de uma perspectiva economicista no papel atribuído à educação. É recorrente o discurso de que a função social da educação atual é a de formadora de mão de obra, ou seja, formadora de profissionais qualificados para atender às exigências do capitalismo do século XXI. Há, portanto, uma ligação direta e estreita entre educação e economia, onde a educação subordina-se cada vez mais às necessidades e às regras do mercado. Além disso, presencia-se também o constante incentivo à privatização dos sistemas educacionais e à redução dos investimentos por parte do Estado, inserindo-se na lógica de que a educação é dever da família e do indivíduo.

Segundo o documento, são funções do sistema educacional: desenvolver “habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico” e “transformar gastos na educação em resultados educacionais” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 23). Observa-se neste último item, o predomínio de um pensamento de cunho estritamente empresarial, onde os investimentos financeiros empreendidos nas práticas educacionais precisam gerar frutos, produtos que tragam resultados quantitativos, ou seja, números expressos em *rankings*. A qualidade do ensino passa a ser medida pelos desempenhos e pelos índices de produções científicas dos estudantes, professores e pesquisadores.

Em “*O desafio de estabelecer universidades de classe mundial*” (2009), as discussões empreendidas pelo Banco Mundial estão focalizadas na educação superior, abordando, dentre outros assuntos, a internacionalização. De acordo com o documento, uma Universidade de Classe Mundial é aquela em que se observa uma abertura e um compromisso quanto ao processo de internacionalização da ciência, onde a busca pelo desenvolvimento e aprimoramento da qualidade de suas atividades educacionais, tanto em termos de pesquisa quanto de ensino, ocorre, principalmente, por meio de programas de intercâmbio vivenciados por seus docentes, discentes e pesquisadores. Presencia-se aqui o mesmo entendimento de internacionalização difundido pela OMC, ou seja, como mais uma estratégia de prestação de

serviços educacionais, sendo a educação entendida como um *commoditie*, uma vez que em meio à realização de programas de intercâmbio movimentam-se, anualmente, alguns milhões de dólares.

Ademais, uma universidade para ser considerada como de “classe mundial” necessita ter sua qualidade e excelência expressas em *rankings* internacionais, os quais se baseiam em números, sejam eles associados às produções científicas, aos recursos tecnológicos de que dispõe, à qualificação de seus profissionais e à mobilidade acadêmica, tanto em termos de envio quanto de recepção de estudantes, professores e pesquisadores (BANCO MUNDIAL, 2009).

Outros documentos, que também estão associados à visão mercadológica de internacionalização do ensino superior e que acabaram por influenciar todos os países, em maior ou menor escala, são a Declaração de Sorbonne e a Declaração de Bolonha.

A Declaração de Sorbonne, assinada em 1998 em Paris, foi uma iniciativa da Comunidade Europeia para empreender um espaço harmônico, coerente e compatível destinado ao comércio dos serviços educacionais, especialmente os ofertados no âmbito do ensino superior, com o intuito de fortalecer o reconhecimento da qualidade do ensino ofertado entre as universidades europeias e para aumentar a competitividade internacional. Contudo, as discussões mais aprofundadas sobre a criação deste espaço acabaram por se efetivar por meio da Declaração de Bolonha, assinada inicialmente em 1999 por 29 ministros da educação europeia e reafirmada em 2010, com a assinatura de 47 países, sendo 25 da União Europeia e 22 de outras regiões do globo terrestre. O objetivo desta declaração é a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) que seja consistente, compatível, competitivo e atrativo para os estudantes europeus e de outras regiões do mundo (MELLO E DIAS, 2011).

O Processo de Bolonha, desencadeado por meio da declaração, se apresenta como uma forte estratégia econômica e produtiva dos países europeus para atrair milhões de estudantes para suas universidades. É um processo que envolve bilhões de euros e que ratifica o valor mercadológico destinado à educação. Segundo Mello e Dias (2011, p. 415), com a criação do EEES, a União Europeia espera “transformar-se na sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”.

Em decorrência do processo de mercantilização da educação, a internacionalização passa a emergir mais de instâncias econômicas e políticas, como é o caso da OMC e do BM, do que do próprio espaço acadêmico.

Assim sendo, a educação, que foi historicamente conquistada como direito social e dever do Estado, é transformada em um serviço, em um bem de consumo altamente valioso, onde cada indivíduo se torna responsável por sua própria formação. Akkari (2011, p. 50)

ressalta que “[...] não é por acaso que a educação se constitui um dos alvos prioritários na economia de mercado. [...] Os bilhões de dólares gastos anualmente pelo Estado e pelas famílias instigam interesse. Trata-se de um mercado garantido e inesgotável”. O que se evidencia, em meio a essa realidade, é que o caráter emancipatório e humanístico da educação têm perdido cada vez mais seu espaço para as lógicas mercadológicas. Não é por acaso, que termos como competitividade econômica¹², aumento de produção de conhecimentos e produtos, e a busca de maior qualidade profissional passaram a ser constantemente associadas à educação. Eles simbolizam a inserção na educação de aspectos e ideais até então recorrentes entre as trocas comerciais e entre as lógicas capitalistas.

Morosini (2006, p. 112) aponta que “[...] as características da educação estão intimamente imbricadas com a globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais”. As instituições financeiras e econômicas estão desempenhando papel decisivo na educação. Agências, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a OMC, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o BM, passam a orientar, através de suas políticas institucionais, documentos, indicadores e relatórios específicos, as agendas e as políticas nacionais no campo da educação, prioritariamente àquela realizada em nível superior, e com isso aspectos econômicos como competitividade, concorrência e privatizações ganham destaque. Os processos de intercâmbio, descentralização e educação a distância também ganham ênfase, expandindo-se fortemente (AKKARI, 2011).

No processo de mercantilização da educação, o ensino superior ganha ênfase enquanto espaço privilegiado de formação profissional e intelectual, de produção e disseminação de conhecimentos, informações e tecnologias, gerando muitos interesses e sendo o principal alvo das visões e ações de cunho mercadológico. Como consequência, a educação de nível superior, que cresceu fortemente a partir da segunda metade do século passado em busca da satisfação das necessidades sociais, é cobrada a responder às crescentes demandas de competitividade econômica e aos interesses empresariais. Esta referida modalidade de ensino passa a ser conduzida pelas pressões e regras do campo econômico, incorporando os ideais impostos pelo GATS, pela OMC e pelo BM.

Neste contexto, aspectos como massificação, inovação tecnológica, sociedade do conhecimento e informações globalizadas adentram o universo das instituições de ensino superior de todos os países, alterando sua estrutura organizacional e curricular, e apontando

¹² Como veremos ao longo do presente trabalho, o termo “competitividade” se faz muito presente nos discursos propagados acerca da internacionalização. Em sua origem, este termo está fortemente vinculado aos setores empresariais e aos ideais concorrenciais do mercado econômico. Como se observará, na educação, este entendimento não é diferente. O uso do conceito de “competitividade” nos discursos educacionais está associado ao processo de mercantilização da educação, ou seja, ao entendimento de educação como um serviço passível de comercialização mundial.

inúmeros desafios. Em meio a esses desafios, destacam-se as cobranças sociais, políticas, produtivistas e econômicas advindas dos organismos multilaterais e de setores empresariais. Confirmamos o dito acima com a explicação de Duarte (2007, p.160) sobre a adaptação das universidades às tendências da globalização,

Tendo em vista que as Instituições de Ensino Superior (IES) são responsáveis pela qualificação e capacitação de um grande número de profissionais – colocando-se como verdadeiras “fábricas” de conhecimento e de mão-de-obra qualificada –, as universidades são, em consequência, afetadas pelo processo de globalização e precisam responder às novas exigências que lhes são colocadas. Assim, o contexto internacional tem exercido pressões sobre as universidades, na medida em que há necessidade crescente de que essas instituições realizem esforços para responder às demandas impostas por essa maior interação cultural, econômica e política.

Refletindo sobre as definições apresentadas até aqui, é perceptível que, de forma direta ou indireta, há uma convergência no entendimento da internacionalização como um processo inter-relacionado, atualmente, ao fenômeno da globalização. Embora, a internacionalização não seja um fenômeno recente, ela se reestrutura na contemporaneidade face ao processo de globalização e às demandas por ele impostas.

Pode-se entender, ainda, que a globalização é um fenômeno amplo, que não está relacionado apenas aos processos educacionais, mas sim que se apresenta sob uma forma multidimensional, englobando aspectos relacionados à economia, à ciência, à tecnologia, à educação, à cultura e à política.

No que diz respeito à educação, Dale (2004) chama a atenção para a existência de uma *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação*. Tal agenda, fruto da globalização, objetiva padronizar a educação desenvolvida em todas as regiões do globo terrestre, em todos os seus níveis e modalidades, homogeneizando e padronizando ao máximo a formação dos indivíduos. A educação é encarada e ratificada como um serviço necessário à manutenção e legitimação do sistema capitalista.

A internacionalização aparece nesse contexto como as ações empreendidas, em âmbito educacional, pelos governos, agências internacionais e pelas instituições públicas e privadas de ensino e pesquisa para lidar com as pressões advindas da sociedade global (LAUS, 2012).

De acordo com a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006, p. 97), o processo de internacionalização da Educação Superior pode ser resumido “como qualquer esforço sistemático que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho”.

Podemos dizer, então, que existe atualmente entre a globalização e a internacionalização do ensino superior uma relação de causa e efeito. A internacionalização, alimentada e instigada pelo processo de globalização, é também a estratégia utilizada pelas universidades para responder aos desafios e às demandas apresentadas pela globalização. A internacionalização é ao mesmo tempo o agente e o produto da globalização (LAUS, 2012). Os dois processos se influenciam reciprocamente.

Para Santos (2002), a humanidade vive um novo período de sua história, período este pautado no progresso técnico, no desenvolvimento científico e na ciência para a produção. Tais concepções advêm da globalização, considerada pelo autor, como o estágio supremo da internacionalização. Segundo ele,

O processo de intercâmbio entre países, que marcou o desenvolvimento do capitalismo desde o período mercantil dos séculos 17 e 18, expande-se com a industrialização, ganha novas bases com a grande indústria, nos fins do século 19, e, agora, adquire mais intensidade, mais amplitude e novas feições. O mundo inteiro torna-se envolvido em todo tipo de troca: técnica, comercial, financeira, cultural. (SANTOS, 2002, p. 78)

Neste sentido, a globalização não é apenas entendida como a livre circulação de ideias, pessoas, bens e capital que visam promover a hegemonia mundial do sistema capitalista; ela é sinônima do estado de interdependência entre as várias regiões do mundo, um fenômeno que não é mais limitado ou suprimido pela mera distância espacial ou pelas fronteiras impostas com o delineamento do Estado-nação. É um processo de cunho mercadológico, estando diretamente associada à remoção das barreiras, sejam elas referentes ao comércio, à produção de bens e serviços, à mobilidade humana, à produção de conhecimento e ao fluxo de informações. Assim sendo, pode-se definir a globalização como um processo que altera as formas sociais de vida e de trabalho de toda a humanidade ou como explica Ianni (1998, p. 1),

A globalização do mundo pode ser vista como um processo histórico-social de vastas proporções, abalando mais ou menos drasticamente os quadros sociais e mentais de referência de indivíduos e coletividades. Rompe e recria o mapa do mundo, inaugurando outros processos, outras estruturas e outras formas de sociabilidade, que se articulam ou se impõem aos povos, tribos, nações e nacionalidades.

Trata-se, portanto, ainda segundo Ianni (1998), de uma nova fase da história da humanidade, na qual se evidenciam relações, processos e estruturas de dominação se desenvolvendo em escala mundial. Tais relações e processos se encontram “polarizados em termos de integração e acomodação, assim como de fragmentação e contradição, envolvendo sempre as condições e as possibilidades de soberania e hegemonia” (IANNI, 1998, p. 1). Os

indivíduos, os povos, as tribos e as civilizações passam a estar constantemente subordinadas aos ideais capitalistas, onde os aspectos como geração de renda, aumento de produtividade, concorrência, competitividade, entre outros, são os que definem as regras do jogo, condicionando o rumo das relações existentes nos mais diversos âmbitos, sejam eles econômicos, políticos, culturais ou sociais.

Como fenômeno mundial, o processo de globalização adentra os muros das universidades e passa a requerer destas instituições de ensino mudanças e transformações, dentre as quais destacamos a busca por um cenário internacional e interconectado de formação, produção e propagação de conhecimentos e tecnologias com vistas a uma formação mais sólida e tida como mais qualificada para seus discentes, docentes e pesquisadores. Além disso, os consensos difundidos sobre a importância do conhecimento para o desenvolvimento científico, econômico e tecnológico dos países; sobre a necessidade de se integrar cada vez mais as novas tecnologias de informação e de comunicação aos processos de ensino, extensão e pesquisa e, até mesmo, sobre a urgência de procura por novas fontes de financiamentos para a educação, tem sobressaído como discursos que alimentam e reforçam a necessidade e a importância do processo de internacionalização nas instituições de ensino superior.

Em meio a essas pressões, o ambiente universitário é cobrado a expandir sua produção científica e ensino, bem como a qualidade dos mesmos, em busca de novos horizontes mundiais e a internacionalização aparece como uma estratégia necessária para a inserção no mundo globalizado (LAUS, 2012).

Neste contexto, a internacionalização da educação não mais simboliza um luxo ou uma opção, ela aparece como uma questão de sobrevivência no mundo atual, pois com o acirramento da concorrência provocada pelo avanço da economia, do comércio, dos processos de produção, tanto em termos científicos quanto tecnológicos, internacionalizar significa buscar meios de competir com as melhores instituições de ensino superior em nível nacional e mundial (STALLIVIERI, 2003).

De acordo com Jane Knight *apud* Laus (2012), a internacionalização da educação superior, em seus níveis macro (para os países) e meso (para as instituições de educação), possui quatro razões essenciais para existir, são elas:

Tabela 1: Razões para a realização da internacionalização na educação superior

Razões	No âmbito dos países	No âmbito das universidades
Político	Construção da nação; Estabelecimento de alianças estratégicas.	Estabelecimento de alianças estratégicas; Participação, presença e reconhecimento internacional.
Econômico	Estabelecimento de trocas comerciais; Promoção e aumento de renda; Valorização dos recursos humanos.	Imagem de marca; Geração de renda.
Universitário	Reforço da instituição de educação.	Produção de conhecimentos; Elevação da qualidade da pesquisa; Aperfeiçoamento dos professores e dos estudantes.
Sociocultural	Desenvolvimento sociocultural; Compreensão mútua.	

Fonte: Jane Knight (2005). OBS.: Traduzido inicialmente por Laus (2012) e adaptado posteriormente para o presente trabalho.

Portanto, podemos inferir que a atual cooperação internacional na educação superior se liga aos ideais mercadológicos de competitividade, geração de renda ou captação de recursos para financiamento de pesquisas, formação de recursos humanos, estabelecimentos de alianças estratégicas, enfim, correlaciona-se a conceitos amplamente utilizados nos discursos empresariais. Ela se torna um elemento obrigatório para as instituições de ensino superior, deixando de ser uma opção ou escolha e ganhando cada vez mais espaço no ambiente acadêmico. Apresenta-se como um instrumento necessário para o aprimoramento da qualidade e da excelência do ensino, da pesquisa e das atividades de extensão realizadas no seio do ambiente universitário e como uma forte tática para implementar novas práticas de desenvolvimento econômico, político e social aos países. Percebe-se aqui a íntima relação entre a tríade “internacionalização – competitividade – excelência/qualidade”.

Contudo, é possível observar que, embora seja um fenômeno importante no contexto das instituições de ensino superior, a internacionalização carrega consigo muitas contradições. Mesmo sendo enaltecida como forma de qualificar a educação, as ações de internacionalização, como é o caso dos programas de intercâmbio estudantil, ainda estão, na grande parte dos países, centradas apenas nas ciências tecnológicas, em áreas do conhecimento que possam trazer um retorno rápido para a universidade e para o país. As ciências humanas, apesar de serem citadas nos documentos da Unesco, Banco Mundial e

outros, cumprem um papel contraditório, pois de um lado são exaltadas como áreas de formação para a cidadania global e para a adaptação social dos indivíduos aos novos parâmetros da sociedade capitalista, e de outro ficam excluídas de uma certa internacionalização que tem como eixo a produção de mercadorias ou de produtos que tragam um avanço tecnológico e produtivo. Isso pode ser observado em programas como o Ciência sem Fronteiras. A tendência, a contar pela perspectiva da OMC, é priorizar a internacionalização que medie conhecimentos e serviços. Nesse sentido, compreendemos que a internacionalização é uma necessidade de sobrevivência e aos países periféricos resta a sua realização nos limites universitários construídos até então. Ou seja, os modelos hegemônicos de universidade, em países como o Brasil, vinculados apenas ao ensino, indicam a possibilidade de uma internacionalização prioritariamente para produção de mão de obra.

Ademais, o processo de internacionalização não é algo homogêneo entre as instituições, visto que nem todas as universidades conseguem estabelecer parcerias mútuas internacionais, apenas as tidas como mais qualificadas, ou seja, aquelas que já possuem certa tradição acadêmica e importância social reconhecida, é que conseguem desenvolver um grande número de práticas internacionais, aumentando seu reconhecimento e qualidade. Isso acaba gerando a criação de uma desigualdade e hierarquia entre as instituições, suscitando as chamadas “ilhas ou centros de excelência”, fator que também contradiz os ideais de igualdade e solidariedade propagados pela Unesco.

Apesar dessas contradições, como já foi dito anteriormente, o processo de internacionalização tem ganhado força, se tornando indispensável no contexto atual. Em meio a essa ascensão, o pensamento de que “a internacionalização das instituições de ensino superior, através das diferentes formas de cooperação, tem sido o gatilho para a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa que, unidos, criam as condições para o desenvolvimento dos países e o incremento da qualidade de vida das populações” (STALLIVIERI, 2003, p. 4) se torna cada vez mais comum, estando presente nos discursos governamentais, empresariais, midiáticos e acadêmicos.

Assim sendo, as universidades são cobradas a criar e implementar meios de internacionalizar suas atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), de aumentar sua qualidade e excelência, de estabelecer parcerias internacionais e de adentrar no ambiente transfronteiriço de educação e, neste contexto, a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores; a internacionalização de currículos; a educação a distância e a abertura de filiais presenciais e/ou virtuais aparecem como alternativas para se propagar e intensificar os laços internacionais, estabelecendo parcerias e criando redes de cooperação e de

conhecimentos (STALLIVIERI, 2003). Dentre essas alternativas, destacaremos, a partir de agora, o papel atribuído à mobilidade estudantil no contexto universitário.

1.2 - Mobilidade estudantil: a face mais visível da internacionalização no ensino superior

Dentre os diferentes meios para se desenvolver o processo de internacionalização no ensino superior, um dos mais importantes, e também o mais desenvolvido, é a mobilidade acadêmica. Para Van Damme (2001), a mobilidade estudantil é considerada como uma das faces mais perceptíveis da internacionalização na educação superior.

Para Knight (2009), a mobilidade acadêmica pode ser entendida como o movimento da educação - estudantes, pesquisadores, professores, materiais e equipamentos didáticos, programas, conhecimentos, e outros - através de fronteiras internacionais e nacionais (entre as regiões e os estados). De acordo com o referido autor, a mobilidade acadêmica pode assumir três formas: mobilidade de pessoas, representado pelo movimento de deslocamento de indivíduos com fins educacionais; mobilidade de programas, que acontece quando determinado programa educacional é implementado em solos estrangeiros ou em mais de uma região de um mesmo país; e mobilidade de instituições ou provedores, que ocorre quando uma instituição se instala no exterior, por exemplo, através da criação de *campi* em outros países (KNIGHT, 2003).

A mobilidade de estudantes e professores, como já mencionamos anteriormente, era uma prática muito comum nas “*Universitas*” e, atualmente, a ideia de limitar o universitário a um curso específico em uma universidade de seu país de origem é cada vez mais deixada de lado, pois tem se tornada antiquada e insuficiente perante o contexto global em que vivemos. O que se observa é que o discurso, de que os processos de mudanças socioeconômicas, culturais, políticas e tecnológicas evidenciados e vivenciados atualmente têm requerido uma formação profissional e humana cada vez mais completa e qualificada, é sempre utilizado para explicar a necessidade de se investir nas ações de internacionalização e em meio a isso “a mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores constitui-se em forma duradoura de mobilidade acadêmica” (DAL-SOTO et. al, 2013, p. 5).

A mobilidade acadêmica tem sido fortemente incentivada devido ao reconhecimento de sua importância na aquisição de conhecimentos e na promoção de uma formação mais qualificada para os estudantes, preparando-os para o mercado de trabalho e para a vida em uma sociedade multifacetada culturalmente. Ademais, segundo Leal e Ramos (2012), os programas de mobilidade conseguiram se expandir graças ao investimento financeiro que

movimentam, ao desenvolvimento dos meios de transportes e de comunicação, e também pela maior facilidade de aquisição de vistos para imigração de pessoas entre os países.

Este tipo de mobilidade tem movimentado um alto valor monetário no mercado internacional para os serviços de educação, instigando interesse não só das universidades público-federais, como também de instituições privadas e econômicas (faculdades, agências de intercâmbio, organismos multilaterais, entre outros). Dados da OCDE, de 2008, apontam que somente no referido ano foram movimentados mais de 40 bilhões de dólares em torno da mobilidade estudantil (LAUS, 2012). Embora o valor empreendido nos programas de mobilidade varie entre os países, especialmente entre os desenvolvidos, pobres e em vias de desenvolvimento, o mesmo tende, no contexto atual, a ser cada vez maior.

Os processos de intercâmbio estudantil se tornaram uma forte estratégia da globalização, de aumento da produtividade e de competitividade, estabelecendo uma relação direta entre ciência, educação, mercado de trabalho e geração de capital. Em meio aos programas de intercâmbio, movimentam-se informações, conhecimentos, tecnologias, capital e recursos humanos.

Na literatura existente sobre a internacionalização percebemos que existem diferentes maneiras de internacionalizar a formação acadêmica em nível de educação superior: criação de acordos e programas regionais e bilaterais; recebimento e envio mútuos de estudantes de graduação e pós-graduação; estabelecimento de parcerias científicas, tecnológicas ou culturais, entre outros.

A mobilidade de alunos, por sua vez, pode ser promovida por meio de acordos de cooperação bilateral financiados pelo governo, pelas próprias universidades, por empresas privadas ou por organismos internacionais. Em meio a esses acordos, podem-se realizar cursos, disciplinas, estágios, estabelecer parcerias para pesquisas, participar de programas de educação a distância e adquirir conhecimentos de uma nova língua.

Diversos autores apontam que o fenômeno da internacionalização na educação pode ocorrer de duas formas distintas: internacionalização passiva e ativa. A forma ativa se caracteriza pela implantação de políticas de Estado (que independem de determinado governo para existir) voltadas para a atração e acolhimento de acadêmicos e pesquisadores, para a prestação de serviços educacionais de áreas de interesse estratégico e para a instalação de instituições ou *campi* em solo estrangeiro. Esta forma de internacionalização é resultado de uma política mais consistente e duradoura, ocorrendo especialmente nos países desenvolvidos com forte tradição acadêmica. Já a internacionalização passiva se manifesta como uma política ainda incipiente (uma política de Governo), representada pela recente atividade de mobilidade acadêmica, tanto de pesquisadores quanto de professores e alunos, e pela limitada

capacidade de prestação de serviços educacionais no cenário internacional (como por exemplo, a criação de *campus* no exterior), ocasionada pela falta de recursos humanos e econômicos, e pela pouca tradição acadêmica. Esta internacionalização passiva pode ser evidenciada nos países pobres ou em vias de desenvolvimento, como é o caso dos países da América Latina e do Caribe (LIMA E MARANHÃO, 2009).

No documento “*Compendio Mundial de la Educación - Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo - 2010*¹³”, elaborado pelo Instituto de Estatísticas da Unesco (UIS), observa-se que a mobilidade estudantil mundial tem ganhado novos rumos desde 2007. Embora os Estados Unidos permaneçam sendo o maior país receptor de estudantes, seguido por seu vizinho Canadá e por países da Europa Ocidental, como Reino Unido, França, Austrália e Alemanha, países como o Japão, a África do Sul, a Federação Russa, Espanha e a Itália adentraram no *ranking* dos maiores receptores mundiais, apresentando um elevado crescimento no número de estudantes estrangeiros. Nos últimos anos, o índice de recepção de alunos nos países da América Latina e do Caribe também tem aumentado; eles vêm aos poucos conquistando mais espaço neste *ranking*.

Castro e Neto (2012) destacam que as alterações evidenciadas no *ranking* de mobilidade estudantil nos países latino-americanos podem ser explicadas pela maior abertura dos países para a elaboração de políticas de recepção de estudantes; pela necessidade de se envolver nos processos de internacionalização apontada e cobrada pelas agências internacionais, como a Unesco e OMC; pela ascensão dos países no cenário econômico mundial; pela necessidade de maior qualificação da educação e de melhorias nos seus processos de ensino e pesquisa.

Ao analisarmos os dados do compêndio supracitado, percebemos que os países que compõem a América Latina e o Caribe, apesar de possuírem universidades bem conceituadas em *rankings* internacionais, ainda possuem um *déficit* no processo de internacionalização. Eles ainda não dispõem de uma política capaz de estimular a internacionalização ativa e, em especial, a recepção de um maior número de estudantes estrangeiros. No caso do Brasil, tal *déficit* é ocasionado pelo histórico de educação tardia, pela pouca tradição acadêmica, pela limitada capacidade de produção científica, pelo predomínio de instituições privadas voltadas apenas para o ensino, pela elevada taxa de ausência do domínio de uma segunda língua entre os acadêmicos e pela predominância de políticas de Governo e não de Estado.

A grande parte dos esforços empreendidos pela maioria dos países da América Latina ainda se concentra na criação de condições de igualdade de acesso ao ensino superior, na

¹³ Apesar de serem um pouco antigos, os dados desse compêndio foram utilizados como forma de enriquecer o histórico da mobilidade acadêmica no mundo. Dados mais atuais serão expostos adiante.

busca pela oportunidade de inserção de parte significativa da população nesta modalidade de ensino. Além disso, as características e posições econômicas, científicas e políticas dos países também se apresentam como fatores que influenciam diretamente na escolha dos estudantes intercambistas (CASTRO E NETO, 2012).

Perante esse quadro, as universidades e centros de ensino superior latino-americanos foram, ao longo da história, pouco atrativos para a vinda de estudantes estrangeiros. No entanto, a região apresenta um elevado índice de envio de estudantes (CASTRO E NETO, 2012). Os destinos mais procurados pelos discentes latino-americanos em 2008, segundo os dados do Compêndio 2010 da Unesco, foram são os países vizinhos, os países da América do Norte e os da Europa Ocidental, como pode ser verificado na tabela apresentada a seguir:

Tabela 2 - Fluxo de estudantes internacionais de alguns países da América Latina – 2008¹⁴

País de origem	Cinco Destinos principais
Argentina	E.U.A., Espanha, Cuba, França e Itália
Bolívia	Cuba, E.U.A., Venezuela, Espanha e Argentina
Brasil	E.U.A., França, Portugal, Alemanha e Espanha
Chile	E.U.A., Espanha, França, Argentina e Alemanha
Colômbia	E.U.A., Espanha, França, Alemanha e Austrália
Costa Rica	E.U.A., Cuba, Espanha, Alemanha e França
Equador	E.U.A., Espanha, Cuba, Chile e Itália
Paraguai	Cuba, Argentina, E.U.A., Espanha e França
Peru	E.U.A., Espanha, Chile, Cuba e Itália
Uruguai	Argentina, E.U.A., Cuba, Espanha e França
Venezuela	E.U.A., Cuba, Espanha, França e Portugal

Fonte: Compêndio mundial de la educación 2010 - Comparación de las estadísticas de educación en el mundo (UNESCO, 2010).

Os dados do Compêndio revelam ainda que, em 2008, os países latino-americanos que mais enviaram estudantes foram: o Brasil com mais de 23 mil estudantes, a Colômbia com

¹⁴ Embora esses dados sejam mais antigos, os mesmo foram utilizados para complementar o contexto histórico da mobilidade acadêmica na América Latina.

aproximadamente 18.000, o Peru com cerca de 15.000 e a Venezuela com pouco mais de 12.000 discentes.

Dados mais atuais do UIS - Unesco¹⁵ apontam que o número de universitários da América Latina e Caribe que realizaram algum tipo de intercâmbio cresceu cerca de 81% entre os anos de 2000 e 2012, passando de 112 mil discentes para um total de 203 mil estudantes. Do total de discentes latino-americanos e caribenhos com matrícula efetuada em universidades estrangeiras, somente cerca de 15% complementaram sua formação em instituições de ensino superior da própria região, o que revela que os estudantes de países pobres e em desenvolvimento tendem a ir complementar seus estudos em universidades de países centrais e desenvolvidos. O UIS destaca ainda que em 2012 cerca de 4 milhões de universitários de diversas partes do mundo estavam matriculados em instituições situadas fora de seu país de origem. Desse número, quase a metade, 47%, encontrava-se nos Estados Unidos, Reino Unido, França, Austrália e Alemanha (UNESCO/BRASIL, 2015).

A mobilidade estudantil entre os próprios países da América Latina foi uma prática muito recorrente durante as décadas de 1960 e 1970. Nesse período, segundo Krawczyk (2008), observou-se o desenvolvimento de um maior diálogo acadêmico e a criação de parcerias entre instituições latino-americanas, ocasionado pelo deslocamento de professores e pesquisadores que foram exilados de seus países de origem durante a ocorrência das ditaduras militares nos países que compõem a região.

No entanto, segundo Siebiger (2011), as parcerias de integração acadêmica entre as instituições de ensino superior (IES) brasileiras e as de outros países latino-americanos têm aumentado muito mais nos últimos anos, especialmente após a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 1991. Após a criação deste espaço, as práticas e estratégias de integração entre os países componentes se intensificaram, abrangendo não só aspectos econômicos, mas também os educacionais.

Especificamente em termos de educação, o referente bloco econômico conta com o Setor Educacional do Mercosul (SEM), o qual possui a missão de atuar no estabelecimento de um espaço acadêmico regional compatível entre os países envolvidos. Este espaço visa à formação de recursos humanos de forma equivalente, permitindo o aproveitamento de créditos cursados nas universidades envolvidas e o reconhecimento dos títulos obtidos em solo latino-americano. O SEM atua em três frentes: reconhecimento dos títulos e aproveitamento de créditos, ou seja, na homologação burocrática; na promoção da mobilidade

¹⁵ Dados extraídos do portal da Unesco no Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/latin_american_and_caribbean_countries_discuss_revalidation_of_diplomas_in_brasilia/#.VjC8rberT IU>. Acesso em: 15/10/2015.

estudantil e na cooperação interinstitucional, via programas conjuntos de ensino e pesquisas (SIEBIGER, 2011).

As políticas e parcerias educacionais criadas entre os países do Mercosul, principalmente por meio dos programas de mobilidade estudantil, estão possibilitando a criação de uma rede de produção e propagação de conhecimentos pelos universitários latino-americanos no eixo sul-sul. Dentre os programas de intercâmbio desenvolvidos no seio do Mercosul, destacamos o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados – MARCA (2006). Este programa foi a primeira ação de mobilidade de estudantes da graduação promovido pelo SEM e dele participam, atualmente, todos os países membros do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) e os associados ao bloco (Bolívia, Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname)¹⁶.

No que diz respeito ao reconhecimento dos títulos e aproveitamento de créditos, o Mercosul conta com o Mecanismo Experimental de Credenciamento – MEXA, que foi criado em 2003 com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade dos cursos das universidades participantes do SEM por meio da implementação de um sistema de créditos comum. Este Mecanismo, assim como o MARCA, possui a finalidade máxima de criar e fortalecer a cooperação e interação dos estudantes, professores e pesquisadores latino-americanos; promover redes de conhecimentos mútuos entre os países; aprimorar a cooperação internacional regional e desenvolver o aprimoramento da qualidade da educação superior dos países envolvidos (CASTRO E NETO, 2012).

Contudo, tanto Krawczyk (2008) quanto Siebiger (2011) destacam que as políticas de integração acadêmica estabelecidas no contexto do Mercosul estão seguindo o rumo do Processo de Bolonha que, embora esteja sendo desenvolvido no continente Europeu, tem gerado inúmeros impactos em todo ensino superior mundial, especialmente para os países em vias de desenvolvimento, como é o caso do Brasil e demais países da América Latina. Impactos estes que vão desde os regimes burocráticos das instituições até a determinação das fontes de financiamento da educação, perpassando pelo plano de carreira docente, pelo pagamento de taxas anuais pelos estudantes, pela padronização curricular e pela mudança no sistema de organização. Enfim, impactos diversos na organização estrutural do ensino superior.

Em meio a esses impactos, ressalta-se o fato de que as práticas de integração universitárias, sejam elas europeias (via Processo de Bolonha) ou latino-americanas (via SEM/Mercosul), estão sendo fortemente influenciadas e marcadas pelas necessidades de

¹⁶ Dados extraídos do portal eletrônico do programa. Disponível em: <http://programamarca.siu.edu.ar/acerca_portugues.php>. Acesso em: 20/07/2015.

desenvolvimento dos mercados regionais e pelo aumento da competitividade em escala internacional, amparados na comparabilidade, no reconhecimento e transferência de créditos e títulos, e na mobilidade acadêmica entre as mais distintas instituições de educação superior.

Pode-se intuir que a cooperação e integração propostas pelos países, via ensino superior, está alicerçada na transmissão de conhecimentos “com vistas à inserção no mercado atual e ao atendimento das necessidades das grandes empresas” (MELLO E DIAS, 2011, p. 416). Inserem-se aqui os conceitos de competências, habilidades, metas e empregabilidade, conceitos advindos do mundo empresarial e que já podem ser encontrados em várias políticas públicas para a educação brasileira, em particular entre aquelas voltadas para o ensino médio e superior. Tais conceitos colocam em risco a autonomia, a originalidade, a criatividade e a responsabilidade social que são fundamentais na produção de conhecimentos e de uma ciência democrática e crítica.

O Processo de Bolonha, assim como outras iniciativas que se ancoram em seus fundamentos, apresenta-se como uma trave ao direito da educação como bem público e comum a todos os indivíduos, uma vez que carrega consigo o estímulo à privatização das instituições de ensino, como meio de diversificação das fontes financiadoras da educação, e a redução da responsabilidade e obrigatoriedade de investimentos por parte do Estado. Presencia-se, assim, a passagem da educação como um bem público para um bem comercial ou como explica Lima et. al. (2008, p. 14), “é por todas essas razões que a educação superior enquanto bem público, assumindo uma dimensão social e de política pública democrática, surge consideravelmente negligenciada no Processo de Bolonha”.

Embora saibamos dos prejuízos que a mercantilização da educação traz para o processo de ensino-aprendizagem de todos os países, ela é uma realidade existente e nela, contraditoriamente e dialeticamente, os processos de avanços da ciência ocorrem, em limites epistêmicos e quantidades muito menores do que se tivéssemos uma perspectiva pública como direito dando eixo à internacionalização. Sendo assim, cabe pesquisar como tem se desenvolvido as políticas públicas e os programas educacionais vigentes, a fim de produzir e suscitar pensamentos e reflexões críticas acerca dos mesmos. É com base neste pensamento que iremos estudar, daqui em diante, como tem se desenvolvido a mobilidade acadêmica no Brasil.

1.3 - O cenário da mobilidade acadêmica no Brasil

Como relatado, o processo de internacionalização da educação superior no Brasil e, conseqüentemente, a mobilidade acadêmica estão presentes desde o nascimento das instituições públicas de ensino. Como o surgimento das universidades brasileiras foi bem tardio, as relações internacionais relativas à educação passaram-se a desenvolver a partir da metade do século XX.

De acordo com Trujillo (2013), a internacionalização da ciência no ensino superior brasileiro pode ser dividida em quatro fases: a primeira entre as décadas de 1930 e 1950, a segunda entre 1960 e 1970, a terceira entre 1980 e 1990, e a quarta com a primeira década do século XXI.

A internacionalização ocorrida na primeira fase (1930 a 1950) envolvia os acordos de cooperação acadêmica que tinham a missão de trazer professores estrangeiros para o país, com o objetivo de fortalecer as instituições existentes e auxiliar no processo de consolidação das universidades que estavam surgindo. Segundo Laus e Morosini (2006), as primeiras relações de internacionalização da educação superior brasileira iniciaram-se com programas voltados para o desenvolvimento e fortalecimento das instituições de ensino. Eram programas muito frágeis e fragmentados que se concentravam nas áreas mais básicas do conhecimento.

A segunda fase, que compreende as décadas de 1960 e 1970, caracteriza-se pela presença de programas voltados para a concessão de bolsas de estudos internacionais para os cursos de mestrado e doutorado. É nesse período que se observa, segundo Trujillo (2013), um grande número de envio de pesquisadores e profissionais brasileiros para as universidades norte-americanas, no intuito de aprimorar a formação e fortalecer as pesquisas.

Laus e Morosini (2006) corroboram o pensamento de Trujillo (2013) ao ressaltarem que foi somente após a Reforma Universitária de 1968 que a internacionalização passou a ganhar mais destaque enquanto meio para fazer avançar a educação superior brasileira, principalmente em termos de desenvolvimento de pesquisas científicas, sendo realizada nos programas de pós-graduação.

Durante anos, a mobilidade acadêmica foi uma prática recorrente, majoritariamente, entre os professores e pesquisadores dos programas de pós-graduação, sendo entendida como elemento crucial no avanço e qualidade das pesquisas. A implantação de políticas governamentais voltadas para a internacionalização das universidades brasileiras tem sido motivada, ao longo da história, pelo intuito de fortalecer e consolidar as instituições de educação, especialmente no que tange às atividades de pesquisa (LAUS E MOROSINI, 2006).

Morosini (2011) destaca que a mobilidade acadêmica no ensino superior objetivava, inicialmente, a expansão dos programas de pós-graduação do país e o aprimoramento dos profissionais neles envolvidos. A qualificação em solos estrangeiros permaneceu por muitos anos sendo a principal forma de aquisição de um diploma de mestrado ou doutorado, visto que o Brasil, até a década de 1960, possuía, segundo Santos e Azevedo (2009), um total de 38 cursos de pós-graduação.

Laus (2012, p. 67) vai na direção do pensamento de Morosini quando afirma que “até a metade da década de 1970, a cooperação internacional desempenhou um papel fundamental para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação brasileiros, tanto na formação dos recursos humanos como no intercâmbio de conhecimentos e informações técnicas entre pesquisadores individuais e grupos de pesquisa”. Neste período, o processo de internacionalização aparece como uma forte estratégia para a consolidação e desenvolvimento do sistema brasileiro de educação superior, em especial, no nível de pós-graduação.

Anterior a essa década, evidenciava-se no país algumas ações isoladas e fragmentadas de mobilidade acadêmica, promovidas por agências bilaterais, organizações multilaterais e entidades não-governamentais e/ou filantrópicas. Dentre essas ações, destaca-se a Fundação Ford (que envolvia atividades relacionadas às áreas de ciências humanas e sociais) e a Fundação Kellog (que englobava atividades da área de ciências agrárias e medicina). Essas instituições ofereciam bolsas de qualificação no nível de pós-graduação e estavam mais relacionadas a uma cooperação para o desenvolvimento brasileiro¹⁷ (LAUS, 2012).

Com o passar dos anos, com o desenvolvimento dos programas de pós-graduação, a mobilidade acadêmica passou a ser mais comum nos programas de doutorado e pós-doutorado do que nos programas de mestrado, pois os programas existentes no país passaram a dar conta deste nível de formação.

A prioridade na concessão de bolsas de estudos internacionais para os níveis de doutorado e pós-doutorado é o que caracteriza, segundo Trujillo (2013), a terceira fase da internacionalização, ocorrida entre 1980 e 1990. Os acordos e programas existentes nesse período “fomentavam a criação de grupos de pesquisa, a vinda de professores visitantes e a concessão de bolsas de doutorado em áreas consideradas prioritárias” (TRUJILLO, 2013, p.3).

A partir de 1990, a internacionalização da educação superior ganha novas roupagens no Brasil, assumindo a sua quarta fase, pois a partir desta década a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passou a apontar e reforçar

¹⁷ Instituições estrangeiras criadas no Brasil para auxiliar no desenvolvimento e redução da pobreza no país.

constantemente a necessidade do estabelecimento de parcerias internacionais nos programas de pós-graduação e nas pesquisas realizadas nas instituições públicas de ensino. Verifica-se ainda nessa década, a ampliação dos programas de qualificação no exterior oferecidos por agências governamentais e não-governamentais estrangeiras atuantes no país e o investimento no intercâmbio de estudantes da graduação, com o objetivo de enriquecer a formação acadêmica/profissional e humana desses indivíduos. Foi a partir desta década que, segundo Morosini (2006), a internacionalização passa a se inserir no conjunto das atividades relacionadas ao ensino.

Desta forma, cada vez mais, a mobilidade de estudantes passou a ser apontada como importante elemento para o avanço do processo de internacionalização, para a qualidade da educação superior brasileira, para a busca da excelência acadêmica e para a melhor qualificação dos profissionais necessários às demandas do desenvolvimento socioeconômico e tecnológico do país. O discurso da qualidade enquanto meio de competitividade ganha destaque nesse contexto.

A mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores passou a ser desenvolvida no âmbito das agências de fomento do Governo Federal - Capes e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - por meio de duas vertentes: acordos bilaterais que financiam projetos conjuntos de pesquisa (voltados, exclusivamente, para a pós-graduação e para o desenvolvimento de pesquisas) e parcerias universitárias binacionais que financiam o intercâmbio de alunos da graduação e da pós-graduação, objetivando o oferecimento de uma formação mais qualificada¹⁸.

No entanto, a mobilidade de estudantes da graduação só tomou fôlego, tanto no nível nacional como no institucional, a partir da aprovação da Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 20 de dezembro de 1996. Morosini (2011) afirma que, anterior à atual LDB, a mobilidade estudantil no nível da graduação encontrava uma série de empecilhos, sendo muito difícil de ser realizada, uma vez que implica no reconhecimento de créditos, de currículos, de disciplinas cursadas em solos estrangeiros e na validação do diploma, esbarrando assim em diversas barreiras burocráticas.

A LDB 9.394/96 regulamentou a revalidação, o reconhecimento e a acreditação de diplomas e títulos por meio do Artigo 48, ressaltando que os diplomas de graduação emitidos por centros de ensino estrangeiros devem ser revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou que sejam equivalentes. Instituições credenciadas e autorizadas pelo Conselho Nacional de Educação também podem revalidar os diplomas,

¹⁸ Dados extraídos do portal eletrônico da Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>>. Acesso em: 20/05/2015.

desde que conheçam e respeitem os acordos internacionais de reciprocidade e/ou equiparação de formação acadêmica (TRUJILLO, 2013).

Com o sancionamento da Lei supracitada, a oferta de programas de intercâmbio estudantil na graduação apresentou um grande crescimento e várias bolsas de estudos internacionais passaram a ser concedidas anualmente nas instituições públicas de ensino superior.

De acordo com Morosini (2011), as primeiras parcerias iniciadas pela Capes no âmbito da graduação ocorreram em 2001, quando foram firmados acordos binacionais com a Alemanha, Argentina, Chile, China, Cuba, Espanha, Estados Unidos, França, Holanda, Itália, Portugal, Timor-Leste e Uruguai. Ainda segundo a mesma autora, tradicionalmente, as parcerias de cooperação acadêmica internacional brasileira foram realizadas em maior escala com as universidades francesas.

A partir de então, muitos outros programas de intercâmbio estudantil surgiram no Brasil, envolvendo tanto as instituições públicas quanto as privadas. Como são muitos os programas de intercâmbio estudantil, destacaremos aqui somente alguns dos programas desenvolvidos pela Capes.

A Capes, ao longo de seus mais de sessenta anos de existência, tem englobado grande parte dos programas de mobilidade acadêmica desenvolvidos no âmbito das instituições público-federais brasileiras. Sua vasta experiência tem permitido, cada vez mais, o fortalecimento de suas iniciativas de financiamento de estudos de jovens e profissionais brasileiros em universidades estrangeiras (BRASIL, 2011).

A principal atividade de cooperação internacional promovida por esta coordenação se dá por meio de acordos bilaterais, programas de parcerias universitárias binacionais e programas que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros. Esses programas objetivam o aumento do intercâmbio de estudantes de graduação e da pós-graduação, de professores e pesquisadores das áreas de educação, ciência e tecnologia, bem como a promoção do desenvolvimento da produção de conhecimentos no país, melhorando a qualidade do ensino superior (BRASIL, 2011).

As bolsas concedidas atualmente pela Capes se concentram em seis modalidades e a duração da permanência financiada em solo estrangeiro varia de acordo com cada modalidade. É o que podemos verificar com a tabela apresentada a seguir:

Tabela 3: Modalidades de bolsas concedidas pela Capes

Tipo de bolsa	Duração
Doutorado pleno	Até 4 anos
Doutorado sanduíche	De 4 a 18 meses
Pós-doutorado	Até 1 ano
Graduação sanduíche	De 4 a 12 meses
Estágio Sênior	Até 6 meses
Mestrado	Até 12 meses

Fonte: Portal eletrônico da Capes.

Além disso, os programas de cooperação internacional são realizados em duas linhas de ação, uma com projetos mais simétricos e outra com projetos especiais. Os projetos mais simétricos envolvem parceiros mais tradicionais, ou seja, de longa data, contando com o apoio financeiro equitativo das partes envolvidas, bem como com procedimentos acordados previamente quanto à seleção, análise e aprovação dos sujeitos participantes. Já os projetos especiais têm sido feitos especialmente com Cuba e com os países africanos, tendo como intuito responder às peculiaridades de cada parceiro em particular e não utilizando critérios e procedimentos tão formais quanto os que são desenvolvidos com os países com os quais o Brasil tem maior envolvimento (BRASIL, 2011).

Os itens financiáveis nos programas de intercâmbio, tanto para as atividades de pesquisas quanto para as de ensino e estágios, são: passagens aéreas internacionais para as missões de trabalhos dos envolvidos no programa (alunos, coordenadores e professores participantes), bolsa de estudos para os estudantes selecionados (para o pagamento das mensalidades nas instituições) e ajuda de custo para despesas de custeio (moradia, alimentação e seguro saúde).

Em 2009, a França era o país com o qual o Brasil mantinha um maior número de projetos bilaterais, seguida por Portugal, Espanha, Alemanha, Cuba, Argentina e Países Baixos, conforme apontam os dados da tabela apresentada a seguir:

Tabela 4 - Programas de Cooperação Internacional realizados pela Capes no ano de 2009

País	Programa	Número de projetos
Alemanha	PROBRAL ¹	71
	BRAGECRIN ²	16
Argentina	MINCYT ³	35
Cuba	MES/CUBA ⁴	51
Espanha	DGU ⁵	78
EUA	CAPES/Univ. TEXAS	20
França	COFECUB ⁶	132
Portugal	GRICES/FCT ⁷	78
Países Baixos	Univ. de WAGENINGEN/NUFFIC ⁸	35
Uruguai	Univ. de LA REPÚBLICA	10

Fonte: Capes. OBS.: Tabela construída por Laus (2012) e posteriormente adaptada para o presente trabalho.

Legenda:

1-PROBRAL: Programa Brasil Alemanha.

2-BRAGECRIN: Iniciativa Brasil-Alemanha para Pesquisa em Tecnologia de Manufatura.

3-Ministério de Ciência e Tecnologia.

4-Ministério da Educação Superior.

5-Direção Geral de Universidades.

6-Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil.

7-Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e do Ensino Superior de Portugal e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

8-Organização Neerlandesa para a Cooperação Internacional em Educação Superior.

Segundo dados do Plano de Formação no Exterior 2011-2014, publicado pela Capes em junho de 2011, no ano de 2010 foram executados 608 projetos conjuntos de pesquisa e 180 parcerias universitárias, envolvendo países da União Europeia, da América do Norte e do Sul, países do Mercosul e continente africano. Além desses projetos, cerca de outros 10 foram firmados com países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa.

Atualmente, a Capes ampliou o seu leque de parcerias acadêmicas. Hoje ela desenvolve parcerias com mais de 50 países, cujas instituições de ensino superior apresentam grande prestígio acadêmico e científico nas atividades de ensino e pesquisa. Dentre esses parceiros, destacam-se os seguintes países: Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, China, Cingapura, Colômbia, Coreia do Sul, Cuba, Dinamarca, Estados Unidos, Espanha, Finlândia, França, Haiti, Holanda, Hungria, Índia, Irlanda, Israel, Itália,

Japão, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Rússia, Suécia, Suíça, Timor Leste, Ucrânia e Uruguai¹⁹.

Em meio aos acordos firmados, sejam eles novos e/ou renovados, a França passou a ser o principal país receptor de bolsistas da CAPES, seguido por EUA, Alemanha, Portugal e Espanha. Dentre as parcerias estabelecidas com estes países, merecem especial destaque os convênios Capes/Cofecub²⁰, Capes/Brafitec²¹ e Capes/Brafagri, desenvolvidos entre Brasil e França; Capes/DAAD²², firmado entre Brasil e Alemanha; CAPES/Fulbright²³ e FIPSE/CAPES²⁴ promovido entre Brasil e Estados Unidos. Tal destaque se deve à tradição da cooperação, que possui mais de uma década de existência, e ao alcance das atividades desenvolvidas com estes países (BRASIL, 2011).

A ampliação dos programas e, conseqüentemente, do número de bolsas concedidas se deve ao “aperfeiçoamento dos instrumentos de parceria internacional com vistas ao atendimento das diretrizes e das políticas públicas formuladas pelas autoridades responsáveis pelas áreas de educação, ciência e tecnologia do país” (BRASIL, 2011, p. 3) e aos incrementos realizados, nos últimos anos, pelo Governo Federal, através de programas federais de fortalecimentos da mobilidade acadêmica nas IES, tanto nos níveis de graduação quanto de pós-graduação, tendo como destaque nessa conjuntura o lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras em 2011. Este programa trouxe novos rumos para a mobilidade acadêmica nas IES, envolvendo milhares de estudantes brasileiros e diversas universidades nacionais e internacionais.

A divulgação do programa²⁵, cujo objetivo é promover o aumento e a inovação da produção de conhecimento, da competitividade, da internacionalização da ciência e tecnologia do Brasil por meio do intercâmbio de estudantes e pesquisadores brasileiros para centros de ensino e pesquisa reconhecidos mundialmente por sua excelência, gerou muitas expectativas aos universitários brasileiros, que viram nele a oportunidade de complementar seus estudos com a formação em universidades estrangeiras.

O programa oferece bolsas de estudos para estudantes e pesquisadores brasileiros complementarem sua formação em instituições estrangeiras reconhecidas por sua excelência

¹⁹ Dados extraídos do portal da Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>>. Acesso em: 20/04/2015.

²⁰ Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil.

²¹ Programa Franco-Brasileiro na Área da Formação de Engenheiros.

²² Programa da Capes em parceria com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico

²³ Os Programas Capes-Fulbright são resultado do Acordo de Cooperação com a Comissão para Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América.

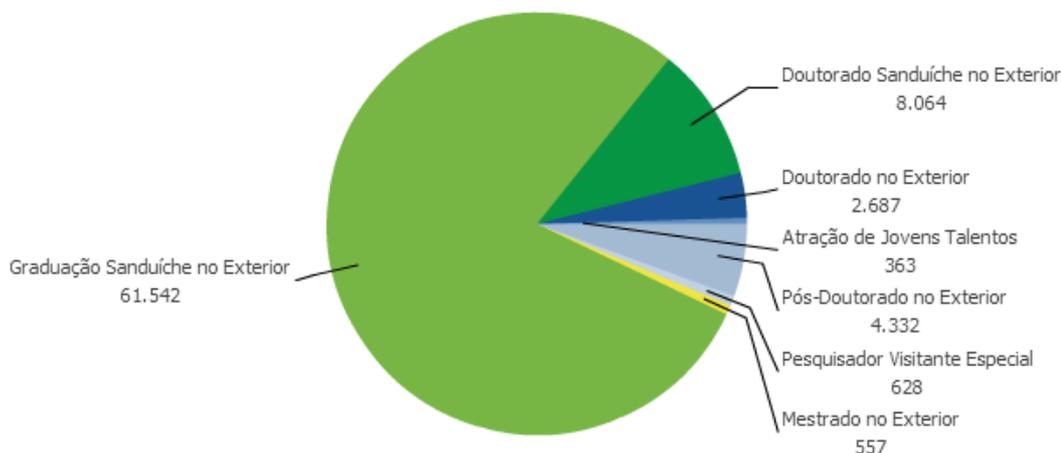
²⁴ Programa brasileiro em parceria com uma agência vinculada ao Departamento de Educação do Governo Americano.

²⁵ Dados extraídos do portal eletrônico do programa. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>. Acesso: 19/01/2015.

nas áreas de engenharias, ciências básicas, biomédicas e tecnológicas. Essas áreas foram definidas como prioritárias no programa porque, de acordo com o então Ministro da Ciência e Tecnologia, Aloízio Mercadante, o Brasil apresenta um atraso muito grande em termos de formação de alto padrão tecnológico. As áreas de ciências tecnológicas e exatas ainda são pouco desenvolvidas no país, se comparados aos demais países. Segundo o referido ministro, "a Coreia possui um engenheiro para cada quatro formados. O Brasil possui um engenheiro para cada 50"²⁶.

Até o final do ano de 2014 foram oferecidas mais de 100 mil bolsas de estudos para estudantes universitários, nos níveis de graduação e pós-graduação. A graduação sanduíche no exterior tem sido o cargo chefe do programa, envolvendo mais de 60% das bolsas. As demais bolsas estão divididas entre as modalidades de mestrado, doutorado pleno, doutorado sanduíche, pós-doutorado, pesquisador visitante e atração de jovens talentos para o país. Estes dados podem ser confirmados pelo gráfico apresentado abaixo:

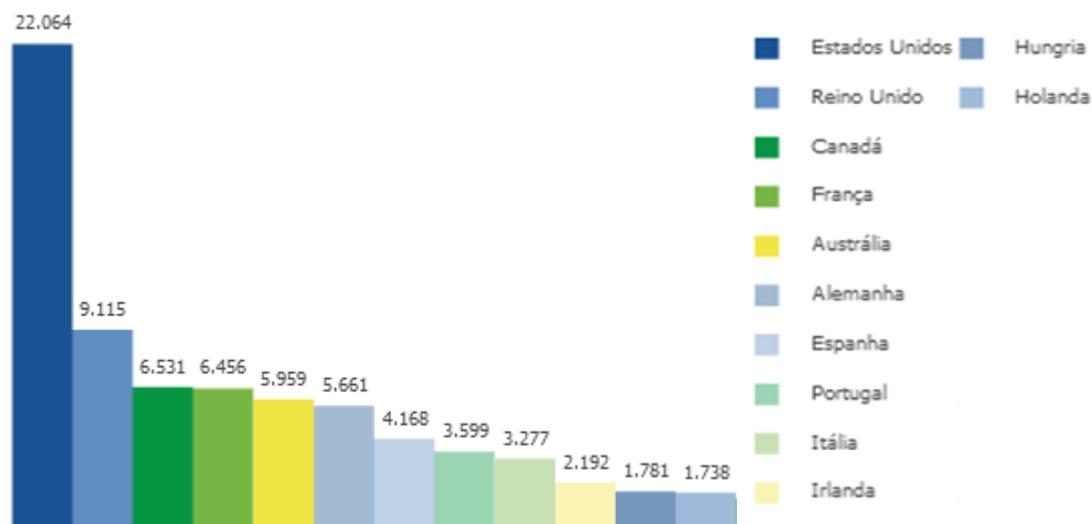
Gráfico 1: Distribuição das bolsas implementadas por modalidade



Fonte: Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras. Portal virtual do Programa. Acesso: Abril de 2015.

Das bolsas concedidas pelo programa, mais de 78 mil foram financiadas com recursos do Governo Federal (via Capes e CNPq) e as demais por meio de articulação com o setor privado. O investimento do governo foi de cerca de 3,15 bilhões de reais. Dentre os principais destinos das bolsas do CsF, destacam-se:

²⁶ Dados extraídos de uma notícia do portal da Capes referente ao lançamento oficial do Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4762-ministro-da-dat-lanca-o-programa-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso: 19/01/2015.

Gráfico 2: Números de bolsas por país (principais destinos)

Fonte: Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras. Portal virtual do Programa. Acesso: Abril de 2015.

O CsF surge como uma estratégia federal para promover a qualificação profissional dos estudantes, ou seja, da futura mão de obra do país. Em diversos pronunciamentos da atual presidenta, Dilma Rousseff, observa-se o discurso da importância dessa maior qualificação para o desenvolvimento econômico, tecnológico e social do país.

A mobilidade de estudantes da graduação passa a ser uma afirmativa presente em vários discursos e pronunciamentos políticos, bem como uma prática cada vez mais recorrente entre as IES brasileiras. O CsF está presente em várias das universidades brasileiras e as IES ainda desenvolvem outras parcerias, por meio de outros programas de intercâmbio estudantil.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, destacou três metas para o estímulo ao processo de internacionalização nos próximos dez anos. A necessidade e a importância da internacionalização na educação superior brasileira e da mobilidade de estudantes universitários foram declaradas nas seguintes metas:

Meta 12.12) Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

Meta 13.7) Fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;

Meta 14.9) Consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa. (BRASIL, 2014).

Neste cenário, é possível perceber que a mobilidade internacional de estudantes brasileiros se encontra em constante crescimento. As atuais políticas e programas de internacionalização têm se caracterizado como importantes iniciativas para a maior abertura das IES brasileiras ao cenário internacional e globalizado. Essa abertura é apontada como elemento essencial para o aumento da qualidade e da visibilidade do ensino e da pesquisa realizadas no país.

Ademais, os programas de intercâmbio estudantil têm sido destacados tanto pela mídia quanto pelos discursos governamentais e acadêmicos como uma rica experiência de formação para os estudantes, professores e pesquisadores envolvidos, possibilitando múltiplos desenvolvimentos (social, cultural, acadêmico, profissional e, até mesmo político, visto que, direta ou indiretamente, aumenta o nível de criticidade) e, principalmente, a aquisição da fluência em uma segunda língua, fator que ainda é um grande *déficit* no Brasil.

Morosini, em uma entrevista concedida à Ribeiro (2014), afirma que a internacionalização da educação superior brasileira tem se desenvolvido de forma positiva e as parcerias estabelecidas pelas IES estão englobando diversos países, nos diferentes continentes. As oportunidades obtidas no decorrer do desenvolvimento da internacionalização têm apresentado alguns benefícios como, por exemplo, a criação de fortes redes acadêmicas; a co-participação na produção de conhecimento, especialmente no que tange ao desenvolvimento de pesquisas e o enriquecimento curricular e cultural dos acadêmicos brasileiros.

Contudo, alguns desafios também se tornam mais visíveis, uma vez que o Brasil ainda possui muitos problemas estruturais internos que prejudicam o pleno desenvolvimento dos intercâmbios. Um dos mais graves problemas é a fluência em uma segunda língua. O país precisa, urgentemente, investir e incentivar o ensino de outras línguas para toda a população brasileira, sendo que este processo deve começar ainda na educação básica, especialmente na educação ofertada pelos municípios e estados; uma árdua tarefa em meio aos problemas apresentados pela educação básica brasileira.

Outro problema, que merece destaque, diz respeito à relação de fuga e atração de cérebros, fenômeno também conhecido mundialmente por “*brain drain*” e “*brain gain*” e que pode ser definido como a evasão dos estudantes, professores e cientistas que apresentam alto potencial acadêmico (TAVARES, 2014).

Muitos dos discentes e docentes que participam de um programa de intercâmbio e que apresentam excelentes ideias e altas capacidades acadêmicas estão recebendo propostas dos países centrais e desenvolvidos para continuarem nos solos estrangeiros, estudando e/ou trabalhando. Grande parte das propostas acabam sendo irrecusáveis, uma vez que propiciam

inúmeros benefícios econômicos, reconhecimento acadêmico e prestígio social. Além disso, dentre os motivos para a atração dos cérebros altamente qualificados, está a disponibilidade de maiores e mais equipados recursos tecnológicos e financeiros para se desenvolver um bom trabalho, especialmente em termos de produções científicas, fator este que ainda é um grande empecilho ao desenvolvimento científico de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil (TAVARES, 2014).

Com a fuga dos melhores cérebros, o Brasil acaba perdendo excelentes profissionais, comprometendo sua estrutura científica e produtiva, uma vez que estes profissionais poderiam vir a ser agentes promotores de mudanças importantes.

As deficiências de planejamento e continuidade a longo prazo das políticas de internacionalização também se constituem em um grave problema para o país. As políticas e programas existentes voltados para a internacionalização da ciência ainda são políticas de Governo e não de Estado, ou seja, não há a garantia de sua continuidade caso haja uma mudança de governantes. As ações de internacionalização são submetidas a editais para serem renovadas, o que não garante a permanência da política. Cooperam com esse problema a falta de orçamento fixo e ampliado, determinando claramente o montante financeiro a ser investido anualmente pelo governo nos programas.

Portanto, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos, o processo de internacionalização no Brasil, especialmente em termos de mobilidade acadêmica, ainda apresenta grandes desafios, os quais requerem cuidados específicos a fim de que os benefícios colhidos se multipliquem e possam, de fato, vir a propiciar melhorias para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país e de sua população, as quais são constantemente veiculadas e prometidas pela mídia, pelos governantes, pelas agências e organizações internacionais, e pelas próprias universidades.

Para darmos continuidade à discussão acerca da internacionalização da ciência no Brasil, o próximo capítulo trará uma análise do processo de internacionalização na Universidade Federal de Viçosa, relatando brevemente a história do surgimento da instituição e apontando os programas de intercâmbio que são desenvolvidos atualmente na mesma. Serão apresentadas ainda todas as características do programa Capes-Brafagri, objeto de estudo desta dissertação.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

No Brasil, as instituições de ensino superior foram criadas tardiamente e tiveram o seu surgimento fortemente influenciado pelos modelos francês e norte-americano de ensino e pesquisa.

Na história do surgimento da Universidade Federal de Viçosa este processo não foi diferente. A UFV nasce em meio às influências internacionais, especialmente as norte-americanas.

A história da instituição é iniciada no século XX quando a Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), primeiro nome dado à UFV, foi criada por intermédio da Lei nº 761, de 06 de setembro de 1920, assinada por Eduardo Carlos Vilhena do Amaral, vice-presidente do Estado de Minas Gerais.

No entanto, o processo de efetivação da criação demorou mais alguns anos, posto que a lei supracitada só veio a ser instrumentalizada pelo Decreto nº 6.053, em 30 de março de 1922, e a inauguração oficial da ESAV só veio a ocorrer em 28 de agosto de 1926.

A instalação da nova escola superior do Brasil se deu na cidade de Viçosa, interior do Estado de Minas Gerais. De acordo com Lima (1996), a instalação da ESAV na Zona da Mata mineira foi fruto de disputas de forças políticas lideradas por Arthur da Silva Bernardes, que utilizou de sua influência como Presidente do Estado mineiro, e posteriormente de Presidente da República, para que Minas Gerais concorresse contra São Paulo, seu principal adversário econômico e político. Nessa época, o estado de São Paulo se apresentava como o grande produtor de café e Minas Gerais detinha grande influência na produção de leite, produtos agropecuários que representavam grande importância na economia do país.

Segundo Lopes (2011), Arthur da Silva Bernardes, que também era um cidadão viçosense, se tornou um nome de grande importância na história da ESAV, sendo seu idealizador e padrinho. Sua atuação foi fundamental para a criação das condições necessárias à existência e fundação da escola, uma vez que “o então presidente do Brasil (1922-1926) não poupou esforços para fazer acontecer a inauguração daquela escola, a qual pretendia que viesse a se tornar modelo de inovação educacional para o país” (LOPES, 2011, p. 51).

Criada no momento histórico em que o café sobressaía-se como principal produto agroexportador do país, o surgimento da ESAV objetivava trazer novos avanços nas ciências agrônomicas, buscava o desenvolvimento de novos conhecimentos que tornassem o cultivo da

terra mais eficaz e produtivo. A busca pelo maior desenvolvimento das atividades agrícolas tinha como intuito promover o conhecimento científico no meio rural por meio da utilização de técnicas modernas e embasadas cientificamente, que substituíssem o saber empírico utilizado nas terras mineiras (LOPES, 2011). Além disso, segundo Martins (2011), a criação da ESAV almejava colocar o país entre os maiores agroexportadores mundiais de gêneros agrícolas.

De acordo com Ribeiro (2006, p. 108), o Regulamento da ESAV, aprovado no mesmo ano de sua criação, “caracterizava a instituição como um estabelecimento essencialmente agrícola, cuja finalidade era a aquisição e a difusão de conhecimentos relativos “à economia rural”, em todos os seus graus e modalidades”.

Com a finalidade de instituir a educação superior voltada para o avanço das ciências agrícolas e veterinárias, a ESAV tinha como premissa ministrar o ensino prático e teórico da agricultura e veterinária, bem como realizar estudos experimentais, que propiciassem o desenvolvimento de tais ciências no estado mineiro (MARTINS, 2011).

Para atingir o objetivo a que se propunha, o presidente da República, Arthur Bernardes, convidou o professor Peter Henry Rolfs, da *Florida Agricultural College*, nos Estados Unidos, para conduzir os trabalhos de construção da infraestrutura do *campus* e para implementar um modelo de ensino inovador. Este professor, que também se tornou o primeiro diretor da Escola, dirigindo-a de 1927 a 1929, chegou à Viçosa em 1921 e, ao vir para o Brasil, trouxe consigo o modelo de ensino utilizado nos chamados *Land Grant Colleges* norte-americanos (RIBEIRO, 2006).

Esses *land grant colleges* eram escolas superiores agrícolas criadas no oeste e no meio-oeste dos Estados Unidos, a partir de meados do século XIX, por meio da Lei Morrill implementada pelo Congresso Nacional norte-americano em 1862. Esta lei era uma resposta às reivindicações dos fazendeiros norte-americanos por uma educação voltada para o treinamento de jovens para a agricultura e para as artes mecânicas. A lei passou a permitir a liberação de terras federais para a venda com o objetivo de que as receitas resultantes fossem usadas no funcionamento das escolas superiores agrícolas (RIBEIRO, 2006).

O modelo de ensino utilizado nessas escolas agrícolas norte-americanas, e que se faz presente na UFV até os dias atuais, apresentava um cunho mais prático, alicerçado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Um ensino pautado na filosofia do “*Learning by Doing*” - aprender fazendo e da “*Science with Practice*” - ciência colocada em prática (LOPES, 2011). Era por meio desse tripé e deste aprendizado prático e ativo que se esperava superar as antigas e obsoletas práticas de ensino predominantes no Brasil, substituindo-as por uma estrutura

curricular moderna, condizente com o estágio de desenvolvimento econômico, político e social por que passava a sociedade, ou seja, o capitalismo (SANTOS, 2006).

Mais do que uma estrutura curricular, a filosofia de trabalho implementada por Rolfs passou a ser símbolo da escola, inspirando o surgimento de suas famosas “4 pilastras” que ornamentam a entrada principal do *campus* de Viçosa com os dizeres: “*Ediscere* (Conhecer)”, “*Scire* (Saber)”, “*Agere* (Agir)” e “*Vincere* (Vencer)”.



Figura 1: Quatro pilastras da UFV. Fonte: Google.

As aulas foram iniciadas na ESAV em 1927 e o ensino ofertado pela escola era gratuito, funcionando em regime de internato e externato de alunos. Em seus primeiros anos, realizaram-se cursos nas modalidades breve, elementar e médio. Os cursos da modalidade breve envolviam os agricultores que não tinham condições de fazer os cursos de média ou longa duração, eram atividades com um caráter mais imediatista, sendo desenvolvidas em poucas semanas (no máximo oito). Os cursos elementares tinham por finalidade a formação de trabalhadores rurais (agricultores e capatazes) e possuíam a duração de um ano. Já os cursos de nível médio estavam voltados para a formação de técnicos agrícolas, tendo a duração de dois anos. Esta última modalidade estava voltada, especialmente, para os filhos de fazendeiros e agricultores que não tiveram a oportunidade de cursar o ginásio, mas que almejavam obter conhecimentos em tecnologia agrícola e administração rural (BORGES E SABIONI, 2010).

Os cursos a nível superior surgiram alguns anos após a criação da instituição; o curso superior de agronomia teve início em 1928 e o de veterinária em 1932. Com a criação dos cursos superiores, surgiram também alguns cursos na modalidade de especialização, oferecidos aos discentes que já haviam concluído o curso superior e que pretendiam realizar

pesquisas sobre agricultura e veterinária. Foi a partir da década de 1930 que a realização de pesquisas passou a ser uma prática recorrente na ESAV. Tais pesquisas eram coordenadas pelos professores mais antigos da instituição e estavam voltadas para a busca de soluções dos problemas agrícolas e veterinários apresentados pelos fazendeiros da região da Zona da Mata mineira (RIBEIRO, 2006).

O sistema de internato dos discentes, prática recente e inovadora no país àquela época, garantia a formação voltada exclusivamente para as aulas e para as atividades no campo. Nos primeiros anos da ESAV, as áreas de conhecimento estavam organizadas em departamentos e as disciplinas eram compostas de 50 minutos de aula teórica e 110 minutos de aulas práticas por semana. Tais aulas eram realizadas em laboratórios ou nos campos experimentais que a escola possuía. As disciplinas eram ministradas por professores que, em seus currículos, possuíam formações e experiências internacionais. Além das influências internacionais, proporcionadas pela atuação de professores e diretores, grande parte dos materiais didáticos e pedagógicos utilizados nas aulas e nas atividades de campo foi importada diretamente dos Estados Unidos (RIBEIRO, 2006).

Fora as disciplinas, os discentes também realizavam viagens acadêmicas e recebiam visitas de técnicos e fazendeiros da região, que compartilhavam suas experiências e ampliavam o universo de conhecimento dos alunos.

Segundo Ribeiro (2006), as visitas dos fazendeiros e de outros profissionais da área agrícola e veterinária se tornaram tão importantes no contexto formativo da escola que se transformaram em um evento anual, um espaço de encontro e troca de informações entre produtores agrícolas, fazendeiros, alunos e docentes da ESAV.

Este evento se mantém até os dias atuais, sendo conhecido atualmente como “Semana do Fazendeiro” e nele, assim como se fazia em seus primórdios, se oportuniza a apresentação de novas técnicas de desenvolvimento da agropecuária e a discussão dos problemas que afetam a agricultura e a pecuária brasileira, em seus diversos campos de atuação.

Baseada na filosofia norte-americana de ensino, pesquisa e extensão, e alicerçada no aprendizado prático, a ESAV foi ganhando reconhecimento e respeito no cenário educacional brasileiro e, em 13 de novembro de 1948, por intermédio da Lei Nº 272, assinada pelo governador Milton Campos, a instituição deixou de ser nomeada como escola e passou a ser reconhecida como Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG). Porém, esta lei só foi oficializada em 15 de novembro de 1949, pelo Decreto nº 3.211.

A partir deste acontecimento, a universidade foi ampliando o seu leque de cursos e de ciências, chegando em 1965 a delimitar quatro centros de ciências: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Exatas e Tecnológicas; e Ciências Humanas, Letras

e Artes. Apesar de ter ocorrido essa reestruturação curricular, a organização das áreas de conhecimento em departamentos se manteve e, ainda hoje, é a base regimental da universidade (RIBEIRO, 2006).

A federalização da universidade só veio a acontecer em 1969, mesmo tendo seus primeiros passos ainda em 1950. Em 15 de julho de 1969, o presidente Artur da Costa e Silva, juntamente com o ministro Tarso Dutra, assinaram o Decreto nº 64.825, determinando a federalização da antiga UREMG, a qual passou a ser nomeada de Universidade Federal de Viçosa. Em 2006, a instituição passou a ter outros *campi*, os de Rio Paranaíba e de Florestal, também situados no estado de Minas Gerais.

Desde então, a UFV tem primado pela busca da excelência em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, evoluindo e diversificando seus conhecimentos e produções. Atualmente, a instituição possui 47 cursos de graduação presencial, 04 cursos de graduação a distância, 36 cursos de pós-graduação em nível de mestrado e 25 cursos em nível de doutorado. Além disso, possui um grande leque de cursos de especialização *lato sensu* e cursos de mestrado profissional²⁷.

Por fim, a UFV, apesar de apresentar fortes influências internacionais na pesquisa desde o seu nascimento, tem enfrentado, assim como todas as universidades federais brasileiras, a cobrança e o desafio de internacionalizar seu ensino. Iniciativas de internacionalização, por meio de programas de mobilidade acadêmica desenvolvidos nos cursos de graduação, têm sido mais recentes e será sobre esses programas que passaremos a discutir a partir de agora.

2.1 - Os programas de mobilidade acadêmica internacional no contexto da UFV

A Universidade Federal de Viçosa, assim como inúmeras outras instituições de ensino superior brasileiras, teve a mobilidade acadêmica internacional por muitos anos restrita aos programas de pós-graduação. Essa mobilidade objetivava promover o desenvolvimento dos programas existentes, bem como expandir a visibilidade e qualidade das pesquisas, e formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento dos cursos da instituição.

Muitos dos professores, que ainda hoje ministram aulas nos cursos de graduação e pós-graduação da universidade, receberam suas titulações de mestres, doutores e pós-doutores por meio dos programas de mobilidade acadêmica. Os cursos de pós-graduação, no âmbito da cooperação internacional, podiam ser realizados em instituições estrangeiras de forma plena,

²⁷ Para obter maiores informações a respeito dos cursos ofertados pela UFV, acessar o site www.ufv.br.

ou seja, integralmente ou parcialmente (conhecido como programa sanduíche, com duração de 1 a 2 anos).

Foi a partir da década de 2000, seguindo o que acontecia no restante do Brasil, que se começou a estabelecer parcerias e projetos para a mobilidade acadêmica no nível da graduação no contexto da UFV.

Todos os programas de intercâmbio desenvolvidos na instituição, sejam eles voltados para a graduação ou para a pós-graduação, encontram-se supervisionados pela Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais – DRI. Esta diretoria é responsável pela aproximação da universidade com o mundo acadêmico-científico internacional, estabelecendo parcerias de cooperação entre a instituição viçosense e as universidades estrangeiras situadas nos mais diferentes países.

Para desenvolver tal trabalho, a DRI conta com uma equipe de docentes e servidores técnico-administrativos com treinamento qualificado para trabalharem no âmbito das relações internacionais. Além disso, sua estrutura organizacional ainda compreende um conselho técnico e uma comissão para a seleção dos intercambistas²⁸.

Atualmente, a UFV possui mais de 100 convênios vigentes com instituições em países como Alemanha, Angola, Argentina, Canadá, Chile, China, Colômbia, Equador, Escócia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Inglaterra, Itália, Japão, México, Moçambique, Paraguai, Peru, Portugal, Rússia e Venezuela.

Esses convênios englobam vários programas, dentre os quais destacamos o Capes-Brafagri, o Capes-Brafitec, o Capes-Branetec, o MARCA e o Ciência sem Fronteiras. O motivo pelo qual destacamos estes programas está relacionado à sua maior divulgação e recorrência na UFV, porém, vários outros programas são desenvolvidos na instituição, englobando diversas áreas do conhecimento²⁹.

O Capes-Brafagri, objeto de estudo desta dissertação, é um programa nacional resultante da parceria estabelecida entre o Brasil e a França que concede bolsas de estudos anuais para estudantes da graduação nos cursos de Agronomia, Engenharia de Alimentos, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Ambiental e Arquitetura. Na UFV, o seu grande foco está situado no curso de Engenharia de Alimentos, que mantém a parceria recorrente há quase treze anos.

O Capes-Brafitec, assim como o programa apresentado anteriormente, também é fruto da parceria Brasil/França, sendo desenvolvido em inúmeras universidades brasileiras.

²⁸ Dados extraídos do portal virtual da DRI/UFV. Disponível em: <<http://www.dri.ufv.br>>. Acesso em: 04/07/2015.

²⁹ Para saber mais sobre os programas de intercâmbio realizados pela UFV, acesse o site da DRI, informado no rodapé anterior.

Contudo, suas bolsas são destinadas aos discentes dos cursos de Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia Mecatrônica e Engenharia Mecânica.

O Capes-Brantec, por sua vez, é um convênio nacional firmado entre o Brasil e a Holanda, voltado para a concessão de bolsas de estudos nas áreas de Ciência da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Ambiental e Engenharia Química.

O MARCA é o programa de mobilidade acadêmica desenvolvido entre os países que compõem o Mercosul. Ele está voltado, na UFV, para os cursos de Agronomia e Engenharia de Alimentos.

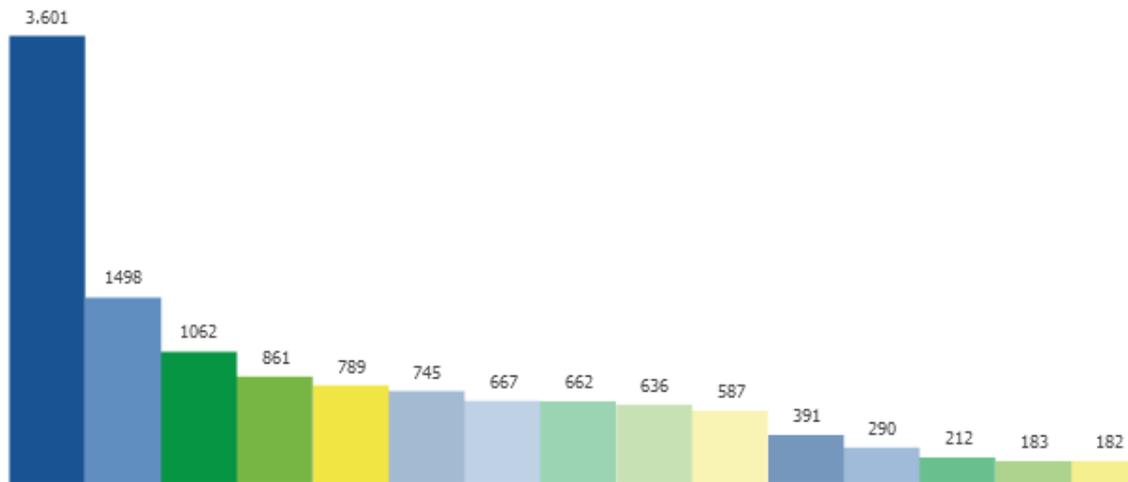
Os programas, acima apresentados, possuem uma peculiaridade muito interessante. Eles se caracterizam por uma parceria mútua entre os países e, desta forma, as instituições envolvidas recebem e enviam estudantes. É uma iniciativa muito importante para o aprimoramento e enriquecimento do processo de internacionalização do ensino superior brasileiro, contribuindo para uma maior visibilidade do ensino e da pesquisa desenvolvidos no país.

No que tange ao Programa Ciência sem Fronteiras, a Universidade Federal de Viçosa aparece desde 2011 como a segunda maior universidade mineira em número de bolsistas, estando atrás somente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Até meados de 2015³⁰, aproximadamente 1500 alunos da instituição já haviam participado do programa desde o seu surgimento, conforme podemos verificar no gráfico exposto abaixo:

Gráfico 3: Distribuição de bolsas implementadas no Estado de Minas Gerais



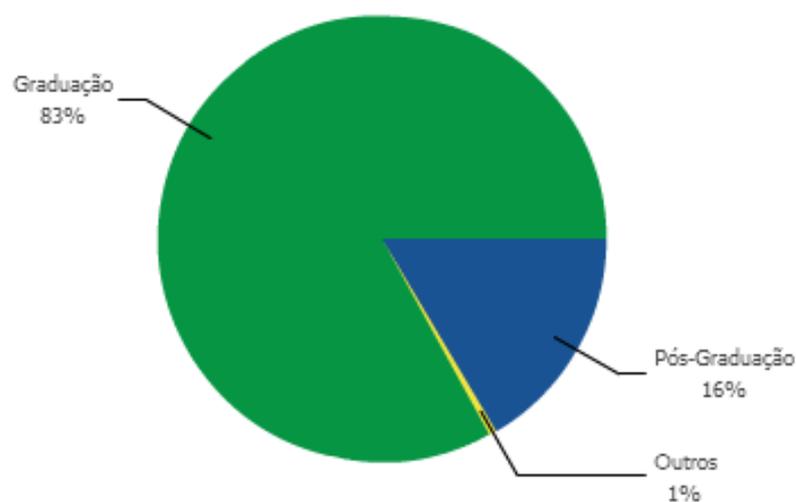
³⁰ Utilizamos os dados do mês em que acessamos o Painel de Controle do CsF. Contudo, como o programa está em pleno vigor, esses dados são constantemente alterados.



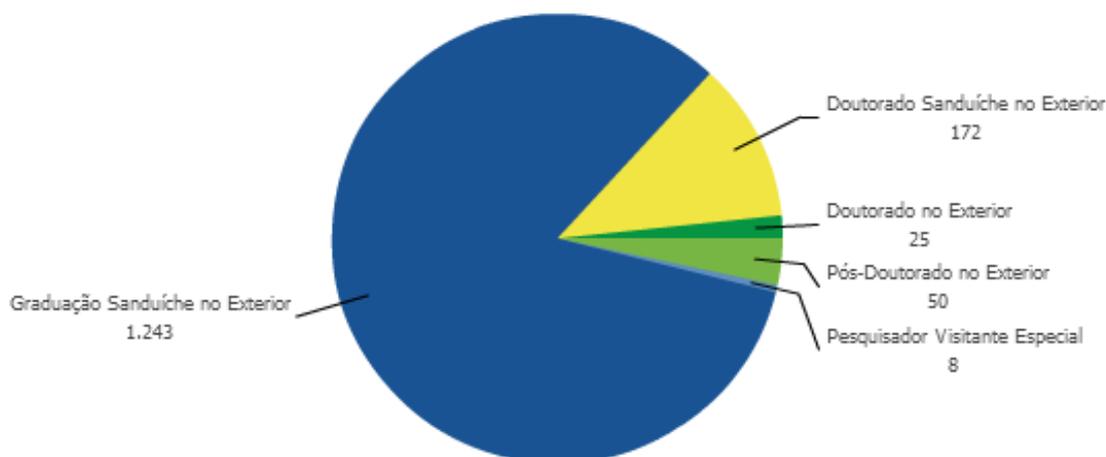
Fonte: Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras. Ano base: 2015. Acesso: Abril de 2015.

Das quase 1500 bolsas implementadas até meados de 2015 na UFV, grande parte foi concedida para os estudantes de graduação na modalidade de graduação sanduíche, ou seja, para o intercâmbio no período de 4 a 12 meses. A parcela correspondente às bolsas voltadas para a pós-graduação envolveu bolsas para o doutorado sanduíche, doutorado pleno, pós-doutorado e visitas de pesquisadores. Esses dados podem ser melhor observados nos gráficos a seguir:

Gráfico 4: Distribuição de bolsas implementadas por nível de formação – UFV



Fonte: Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras. Ano Base: 2015. Acesso: Abril de 2015.

Gráfico 5: Distribuição de bolsas implementadas por modalidade – UFV

Fonte: Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras. Ano Base: 2015. Acesso: Abril de 2015.

Embora tenha recebido destaque no contexto da UFV, especialmente pelo número de participantes que engloba, o Ciência sem Fronteiras ainda é um programa bem recente se comparado aos demais programas que são desenvolvidos na instituição e que já citamos anteriormente. É por esse motivo que optamos por estudar o programa Capes-Brafagri desenvolvido na instituição, pois o mesmo possui uma tradição de quase 13 anos, estando mais bem estruturado e organizado.

2.2 - Programa Capes-Brafagri: conhecendo nosso objeto de estudo

Ao pesquisarmos sobre o processo de internacionalização na UFV, especialmente no tocante à mobilidade acadêmica, nos deparamos com um programa cujas características e tradição nos suscitaram o interesse em estudá-lo. Este programa intitula-se *Programa de Intercâmbio Brasil França Agricultura (Capes-Brafagri)*.

Criado oficialmente no Brasil, em 2008, para consolidar grupos de pesquisa entre instituições brasileiras e francesas, o Capes-Brafagri é uma parceria entre o Ministério da Educação do Brasil (via Capes) e a Direção Geral de Educação e Pesquisa do Ministério da Agricultura e Pesca da França, com o apoio do Ministério do Ensino Superior e da Pesquisa³¹.

Suas ações consistem em parcerias universitárias para promoção do intercâmbio de estudantes brasileiros e franceses em nível de graduação nas áreas de ciências agrônômicas,

³¹ Dados extraídos do portal eletrônico da Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/franca/capes-brafagri>>. Acesso em: 20/04/2015.

agroalimentares e veterinária por meio da concessão de bolsas de estudos. Com este programa, os alunos brasileiros e franceses podem desenvolver atividades de ensino e pesquisa, podendo ficar nas instituições francesas e brasileiras pelo período de 4 a 11 meses. Durante essa estadia, os alunos cursam disciplinas na instituição parceira e realizam atividades de estágios em indústrias ou empresas do país de destino. As disciplinas cursadas são, posteriormente, convalidadas tanto no Brasil quanto na França.

O Capes-Brafagri surge como um dos muitos instrumentos de cooperação universitária franco-brasileira, parceria iniciada em 1979 por meio do acordo estabelecido entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES) e o Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (COFECUB). Deste então, várias outras parcerias franco-brasileiras têm sido firmadas ao longo dos últimos trinta e sete anos, propiciando a formação de inúmeros estudantes e pesquisadores, e a criação de uma sólida rede de relações científicas entre os dois países.

Cabe ressaltar aqui que, embora a criação oficial do Capes-Brafagri tenha ocorrido em 2008, o mesmo já existe desde 2002 quando foi criado em caráter nacional o Programa Franco-Brasileiro de Intercâmbio de Estudantes de Engenharia (Capes-Brafitec). Este programa é resultado de uma parceria estabelecida pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa, na França, e pela CAPES, no Brasil.

Durante cerca de seis anos, o Capes-Brafagri e o Capes-Brafitec foram um só programa e o número de bolsistas era muito pequeno, cerca de 10 estudantes por ano e por instituição. As bolsas de estudos concedidas envolviam os cursos de Agronomia, Engenharia de Alimentos, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Ambiental, Arquitetura, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia Mecatrônica e Engenharia Mecânica.

Com o desenvolver do programa, por razões administrativas e logísticas, especialmente no tocante da partilha de despesas entre os ministérios, as instituições envolvidas em seu gerenciamento (ministérios franceses e brasileiros) optaram por desmembrar o então Capes-Brafitec em dois programas: o Capes-Brafagri e o Capes-Brafitec. Foi a partir de então, no ano de 2008, que surgiu o Capes-Brafagri tal como é conhecido atualmente.

Com o desmembramento, o Capes-Brafagri passou a envolver os cursos das áreas de ciências agrônomicas, agroalimentares e veterinária, e o Capes-Brafitec ficou restrito apenas às engenharias elétrica, mecânica, civil e mecatrônica.

O Capes-Brafagri passou a ser desenvolvido em diversas universidades brasileiras e o número de parcerias com as instituições francesas, bem como o número de estudantes

A estrutura organizacional do projeto é bastante análoga ao de um projeto de pesquisa. Ele deve conter introdução; justificativa; objetivos; proposta pedagógica, apresentando as características do acordo (por exemplo, número de estudantes a serem contemplados com as bolsas, quais cursos serão priorizados, qual o valor financeiro a ser gasto, entre outros) e uma parte voltada para o anexo de documentações imprescindíveis. Também é necessário ter uma carta das reitorias das instituições envolvidas relatando e explicando o interesse em firmar um acordo ou renovar um já existente.

Após a submissão do subprojeto, o mesmo é julgado por uma comissão da Capes, composta por um conselho diretor misto franco-brasileiro. Depois de algum tempo, o resultado é lançado no portal eletrônico da Capes e na seleção alguns subprojetos são aprovados e outros não, independente de serem parcerias novas ou já existentes. O processo de seleção é realizado assim como nos demais programas regidos por editais.

Ao serem aprovados, os subprojetos terão a duração de dois anos e concederão bolsas de estudos para que os estudantes de graduação dos cursos selecionados realizem o intercâmbio no período de 1 ou 2 semestres. Além disso, os subprojetos incluem também o intercâmbio de professores universitários, que são os coordenadores dos mesmos nas instituições, e a organização de encontros e seminários.

Os professores coordenadores do programa são escolhidos por critérios próprios de cada instituição envolvida. Eles possuem a reponsabilidade de orientar e acompanhar tanto os estudantes enviados para a universidade estrangeira quanto os estudantes estrangeiros que chegam para realizar o intercâmbio, além de organizar e gerir todas as atividades administrativas e logísticas que o programa demandar, como a elaboração do relatório anual exigido pela Capes e a prestação de contas sobre o que foi feito com o investimento financeiro empreendido.

Os estudantes que desejam participar do programa realizam a inscrição no edital anual do subprojeto, que também é lançado pelo portal eletrônico da Capes. A seleção dos candidatos às bolsas de estudos é realizada por cada universidade e os critérios utilizados para tal também são estabelecidos pelas próprias instituições. Contudo, alguns critérios são comuns a todas as IES brasileiras, são eles: o candidato deverá ter cumprido no mínimo 50% dos créditos do total do curso em que está matriculado; apresentar um coeficiente de rendimento acumulado (CRA) maior ou igual a 70; apresentar proficiência, ainda que mínima, em língua francesa³² e possuir plenas aptidões físicas e mentais para a realização do intercâmbio. Nos últimos dois anos passou a ser exigido também a pontuação mínima de 600

³² Para as seleções, a partir do ano de 2015, está sendo exigido uma fluência maior em língua francesa.

pontos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Além da análise do histórico escolar, do currículo e a exigência da proficiência em língua francesa, podem ser realizadas entrevistas individuais com os candidatos.

Os alunos selecionados receberão da Capes os seguintes benefícios: bolsa mensal no valor de 870 euros; auxílio instalação de 110 euros; seguro de saúde de 70 euros/mês; passagens aéreas (ida e volta em classe econômica) e um valor extra para compra de equipamentos eletrônicos (como tablets ou notebooks).

Ao final do intercâmbio, quando os estudantes retornam à instituição de origem, os mesmos devem preencher um relatório existente no portal eletrônico da Capes como meio de prestar conta dos benefícios financeiros recebidos pela agência de fomento e para dar um *feedback* das atividades acadêmicas realizadas na França.

2.3 - Capes-Brafagri na Universidade Federal de Viçosa: o *locus* de nossa pesquisa

Para que pudéssemos conhecer um pouco mais sobre o surgimento e o desenvolvimento do programa Capes-Brafagri na Universidade Federal de Viçosa, fizemos inicialmente um levantamento acerca dos materiais bibliográficos existentes sobre o programa na instituição. Contudo, nos deparamos com a total ausência de estudos sobre o mesmo. As informações existentes sobre o programa são as apresentadas pela Capes e pelos editais de seleção; informações gerais sobre o que vem a ser o programa, quais seus objetivos principais e como ocorre o processo de seleção dos estudantes/participantes, as quais já apresentamos no item anteriormente

Sendo assim, a fim de obtermos conhecimentos mais específicos sobre o desenvolvimento do Capes-Brafagri na UFV, procuramos o atual coordenador do programa e fizemos um convite para participar da presente pesquisa. O coordenador, imediatamente, se prontificou a participar do trabalho nos concedendo uma valiosa entrevista (ver roteiro no Anexo III). Os dados que obtivemos com esta entrevista, e que serão descritos a seguir, tornaram-se, portanto, nossa principal fonte de informação.

Primeiramente, apresentaremos alguns dados do coordenador do programa, deixando claro que estamos utilizando o nome verdadeiro do professor, pois o mesmo autorizou a divulgação de sua identidade neste trabalho, uma vez que os dados aqui apresentados não comprometem em nada a sua integridade física e/ou moral.

O professor Eduardo Basílio de Oliveira, atual coordenador do programa, é Engenheiro de Alimentos, graduado pela UFV em 2005, mestre e doutor pela *École Nationale Supérieure d'Agronomie et des Industries Alimentaires (ENSAIA)*, situado em Nancy, na

França. Seu mestrado foi concluído em 2006 e o doutorado em 2009. Desde 2010, o Prof. Eduardo atua como docente no Departamento de Tecnologia de Alimentos (DTA) da UFV e coordena oficialmente o Capes-Brafagri desde 2013.

Segundo o atual coordenador do programa, a história do Capes-Brafagri foi iniciada na UFV em meados de 2003, no entanto, seguindo o que acontecia no restante do Brasil, o programa nesta época era conhecido como Capes-Brafitec.

O programa surgiu na universidade por meio de uma parceria catalisada, em 1999, pelo professor Paulo Henrique Alves da Silva, primeiro coordenador do programa e também professor do Departamento de Tecnologia de Alimentos da UFV. O professor Paulo Henrique coordenou o programa de 2003 a 2013, quando o mesmo manifestou o desejo de, aos poucos, ir deixando a coordenação do programa porque faltava pouco tempo para sua aposentadoria. A mudança de coordenação aconteceu de forma gradual, tendo o professor Eduardo começado a se inserir nas atividades administrativas do programa em 2011, participando informalmente da condução da administração do mesmo, e assumindo formalmente a coordenação a partir de 2013.

O professor Paulo Henrique realizou seus estudos de doutorado na França e enquanto esteve no país estabeleceu diversos contatos com profissionais e estudantes franceses. Muitos de seus colegas de doutorado se tornaram professores em instituições de ensino superior francesas e foi com base nestes contatos que foi firmada a assinatura do primeiro acordo bilateral entre UFV e França, via Capes-Brafagri.

Cabe ressaltar aqui que, na época, as políticas de intercâmbio voltadas para os estudantes da graduação ainda eram escassas e os acordos existentes eram firmados pelos próprios profissionais das universidades. Assim sendo, a parceria firmada entre o professor Paulo Henrique e seus colegas franceses resultou em um acordo de intercâmbio entre a UFV e a Escola Nacional Superior de Agronomia e Indústrias Alimentares³³ (ENSAIA). Em 2010, a Escola de Agronomia de Rennes³⁴ (AGROCAMPUS OUEST) também passou a integrar o Capes-Brafagri na UFV, atendendo a uma exigência da Capes, que passou a priorizar acordos que envolvessem três ou mais instituições.

O ENSAIA está situado em Nancy, na região de Lorraine, no nordeste da França, enquanto que o AGROCAMPUS OUEST fica em Rennes, na região da Bretanha, noroeste da França. Desde então, essas duas escolas de ensino superior passaram a ser os destinos dos estudantes brasileiros intercambistas do Capes-Brafagri/UFV.

³³ Tradução em português do nome “École Nationale Supérieure d'Agronomie et des Industries Alimentaires”.

³⁴ Tradução em português do nome “École d'Agronomie de Rennes”.

Na primeira edição do Capes-Brafagri/Brafitec na UFV foram enviados para a França cinco estudantes brasileiros, todos do curso de Engenharia de Alimentos. Dentre estes estudantes, estava o atual coordenador do programa, o professor Eduardo Basílio de Oliveira, então estudante do 5º período de graduação.

Em 2008 houve a separação formal entre Capes-Brafagri e Capes-Brafitec na UFV e, assim como ficou estabelecido em todo território nacional, o Capes-Brafagri passou a abranger os alunos dos cursos da área de agrárias, como Medicina Veterinária, Zootecnia, Agronomia e Engenharia de Alimentos, e o Capes-Brafitec ficou restrito às áreas de engenharias tecnológicas, como Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Civil.

As normas, os objetivos e os benefícios do programa na UFV seguem o que é proposto para o restante do Brasil e o subprojeto da universidade tem conseguido se manter recorrente desde a sua criação em 2003.

O grande foco do Capes-Brafagri na universidade tem sido as bolsas para os graduandos do curso de Engenharia de Alimentos. A predominância das bolsas nesse curso se deve à ausência de inscrições no programa por parte de estudantes das outras áreas contempladas. O coordenador nos relatou que, por vezes, a coordenação destinava um percentual das bolsas, cerca de 3 ou 4, para os estudantes dos demais cursos contemplados pelo programa, entretanto, as vagas não eram preenchidas, ocasionando transtornos administrativos. Devido a essa ausência de procura por parte dos estudantes de outros cursos, as dez bolsas anuais passaram a ser concedidas apenas aos discentes do curso de Engenharia de Alimentos. O programa, então, se tornou uma marca registrada do curso, ganhando importância e destaque no mesmo.

Dada a importância atribuída ao programa no curso de Engenharia de Alimentos, o mesmo passou a ser divulgado aos estudantes em uma palestra que ocorre no primeiro semestre letivo, quando os alunos ainda são calouros, para que os interessados possam ir se preparando para o programa ao longo do curso, visto que as bolsas só podem ser pleiteadas no sétimo período da graduação³⁵. Nessa palestra, os ex-participantes do programa relatam sua experiência no intercâmbio e incentivam os demais colegas de curso a também se inscreverem e concorrerem a uma bolsa.

Até o ano de 2015 foram enviados mais de 120 estudantes brasileiros para as duas instituições francesas já mencionadas e cerca de 45 franceses vieram para complementar seus estudos na UFV. Então, se somarmos esses números, chegamos a aproximadamente 170

³⁵ Segundo o atual coordenador do programa, eventualmente, quando há disponibilidade de bolsas, estudantes do 5º período do curso de graduação também podem participar do programa.

bolsas de estudos concedidas em 12 anos. Um número pequeno, se comparado ao Ciência sem Fronteiras, mas que tem recebido destaque na universidade em razão das contribuições que tem proporcionado ao curso, especialmente em termos de oferecimento de uma capacitação diferenciada para os estudantes participantes e por aumentar as redes de compartilhamento e diálogo de informações entre o curso de Engenharia de Alimentos da UFV e os ofertados nas instituições francesas, características peculiares que foram sendo conquistadas com o passar dos anos.

O fato de o programa envolver um número pequeno de estudantes é explicado, pelo coordenador do mesmo, como sendo uma estratégia para que haja um maior acompanhamento e orientação dos alunos participantes, tanto por parte da UFV quanto por parte das universidades francesas parceiras. Os professores-coordenadores do programa têm a responsabilidade de acompanhar e orientar os estudantes em solo estrangeiro, propiciando o apoio necessário ao período de intercâmbio.

A orientação dos estudantes começa logo após a seleção dos mesmos, ocorrida por meio dos critérios que já descrevemos anteriormente e por meio de uma entrevista individual. Essa orientação inicial ocorre durante a preparação da documentação e dos procedimentos burocráticos necessários à realização do intercâmbio. É um acompanhamento de cunho mais logístico.

A orientação pedagógica, ou seja, aquela mais relacionada às atividades acadêmicas, envolve a seleção das disciplinas que os estudantes irão cursar e, caso eles consigam posteriormente um estágio, a orientação também envolverá aspectos relacionados a essa atividade acadêmica.

A seleção das disciplinas a serem cursadas pelos estudantes brasileiros no primeiro período do intercâmbio é realizada ainda no Brasil. Para realizar essa seleção, primeiramente, o coordenador do programa conversa com cada um dos estudantes selecionados para que juntos possam identificar o perfil do aluno, se é um perfil mais acadêmico/teórico ou se é um perfil mais corporativo/prático. De acordo com o perfil traçado, as disciplinas são escolhidas e, posteriormente, as mesmas precisam ser validadas pelo coordenador francês que irá recebê-los. É o coordenador francês que efetuará a matrícula do estudante brasileiro na instituição francesa.

No segundo semestre, quando o estudante já está instalado no país estrangeiro, a orientação pedagógica passa a ser feita pelo coordenador da instituição em que o aluno está. É no segundo semestre que alguns alunos conseguem realizar o estágio e o professor-coordenador os auxilia nesse processo. Os que não conseguem um estágio continuarão a

cursar disciplinas, as quais serão selecionadas pelo estudante e seu coordenador por meio de um processo semelhante ao que foi realizado no primeiro semestre.

Contudo, a orientação feita pelo coordenador do país de origem do estudante não deixa de existir no decorrer do programa, mesmo quando a autonomia dos estudantes passa a ser mais frequente e as dificuldades começam a diminuir. A orientação e o acompanhamento são permanentes, ocorrendo via e-mail ou telefonemas. O meio de comunicação, se por e-mail ou por telefone, está vinculada à urgência da orientação. Se for uma orientação mais corriqueira, a comunicação se dá via e-mail, mas se existe alguma coisa que seja mais urgente como, por exemplo, para resolver algum detalhe administrativo, a comunicação ocorre por meio de telefonemas.

Como o número de estudantes envolvidos é pequeno, cerca de uma dezena por edital, e como o programa conta com três coordenadores, um na UFV e dois na França (um no AGROCAMPUS OUEST e outro no ENSAIA), a comunicação entre estudantes e coordenadores é fácil de ser realizada, proporcionando uma maior qualidade ao programa, ocasionada pelo acompanhamento permanente e uma orientação quase que individualizada. O coordenador do programa enfatiza que se o grupo de estudantes fosse muito grande, contando com centenas de estudantes de uma só vez, essa orientação e diálogo seriam mais difíceis e provavelmente os alunos se sentiriam muito perdidos, fato que é relatado por muitos estudantes que participam de outros programas de intercâmbio estudantil como, por exemplo, o Ciência sem Fronteiras.

A comunicação e a interação também é algo constante entre os coordenadores. Como o programa já possui certa tradição, o diálogo estabelecido entre os coordenadores é realizado com bastante frequência. Mensalmente, há uma troca de e-mails ou um telefonema entre o professor Eduardo, o professor do AGROCAMPUS OUEST que está na coordenação e o professor do ENSAIA. É nesse momento que os coordenadores realizam um balanço geral da situação pedagógica dos estudantes, com um retorno do desempenho dos mesmos e do desenrolar do intercâmbio.

Cabe ressaltar aqui que os profissionais envolvidos na coordenação do programa não recebem nenhum tipo de remuneração para exercer tal função. A participação no programa é entendida como uma das atribuições administrativas e pedagógicas enquanto docentes de uma universidade pública, seja esta brasileira ou francesa.

O benefício concedido pela Capes à instituição brasileira participante do programa é um valor anual de 10 mil reais para gasto com material de consumo, como reagentes de laboratório, folha para impressão dos relatórios e trabalhos, entre outros, e para os gastos necessários à realização de uma viagem anual do coordenador para as universidades

estrangeiras. Nessa viagem, entendida como uma missão de trabalho e que possui duração de duas semanas, tanto o coordenador brasileiro vai à França quanto os coordenadores franceses vêm ao Brasil. Na França, a viagem e os gastos com material de consumo são financiados pela Direção Geral de Ensino e Pesquisa - DGER, que é uma agência de fomento francesa semelhante à Capes.

Durante essa viagem, os coordenadores se encontram para discutir sobre as dificuldades do programa, sobre os procedimentos administrativos que se fizerem necessários e para estruturar o relatório anual, com aspectos técnicos, pedagógicos e financeiros. Além disso, os coordenadores aproveitam para realizar reuniões com os estudantes, individuais e/ou em grupos.

O relatório anual elaborado pelos coordenadores é entregue às agências financiadoras ao final de cada ano fiscal, o que geralmente ocorre no mês de janeiro. Caso os gastos com material de consumo e com a viagem não envolvam o valor total do benefício recebido, o restante do dinheiro deverá ser devolvido ao Governo, via Guia de Recolhimento da União (GRU).

Quanto às atividades acadêmicas realizadas pelos estudantes brasileiros nas escolas francesas, o coordenador Prof. Eduardo explica que estas envolvem a realização de disciplinas e de estágio.

Os alunos vão para a França com o intuito de realizar, primeiramente, um semestre letivo de disciplinas, o equivalente a 30 créditos no Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS). Esses trinta créditos significam 360 horas de atividades de ensino, visto que cada crédito corresponde a 12 horas, diferentemente do Brasil. Essas atividades de ensino não precisam, necessariamente, serem realizadas na universidade, em uma sala de aula. A França possui um método de ensino diferente do Brasil, onde a autonomia dos estudantes é constantemente instigada. Um docente pode, por exemplo, ministrar apenas algumas horas de aula e deixar o restante dos créditos da disciplina para a realização de um projeto extraclasse. Essa diferença de metodologia de ensino se apresenta, inicialmente, como uma das maiores dificuldades dos alunos brasileiros, que estão acostumados a outro processo de ensino-aprendizagem; porém, sobre essa dificuldade discutiremos mais adiante.

No segundo semestre de intercâmbio, alguns estudantes conseguem um estágio em uma indústria ou empresa francesa. Todos os estudantes enviam currículo ou carta, no entanto, somente alguns conseguem a vaga para estágio. Os que conseguem, realizam esse tipo de atividade acadêmica, validando-o quando retornam ao Brasil. Já os estudantes que, porventura, não conseguem essa oportunidade, realizam mais um semestre de disciplinas,

incluindo dessa vez um projeto estudantil frequentemente validado na UFV como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Quando os estudantes retornam ao Brasil, todas as atividades pedagógicas realizadas durante o programa passam por um processo de validação no Registro Escolar da UFV. Como a parceria existente entre UFV, ENSAIA e AGROCAMPUS OUEST já está bem sólida, possuindo mais de uma década de existência, os coordenadores do programa, bem como os profissionais responsáveis pela validação de créditos e atividades cursadas fora da UFV, já possuem um conhecimento bem aprofundado dos programas analíticos das disciplinas, sabendo o que é compatível e o que não é.

Assim sendo, atualmente, fazer uma matriz de equivalência entre os créditos, disciplinas e atividades tem sido um processo mais tranquilo. No entanto, grande parte das disciplinas cursadas pelos estudantes é aproveitada como horas de disciplinas optativas e não como disciplinas obrigatórias, o que, por vezes, tem gerado descontentamento e reclamações entre os estudantes.

Tendo por base o exposto até aqui e, principalmente, se considerarmos a tradição do programa na UFV, podemos afirmar que o mesmo tem proporcionado a oportunidade de uma formação diferenciada para vários estudantes do curso de Engenharia de Alimentos. Um programa que, como veremos no próximo capítulo, propicia experiências diversas tanto em termos acadêmico quanto culturais.

Dada a essa importância e tradição, surge o interesse de conhecer mais sobre a experiência que os estudantes que participam do Capes-Brafagri adquirem, ou seja, de entender o desenvolvimento do programa na UFV sob a ótica de alguns dos estudantes-participantes, analisando e refletindo sobre seus aspectos positivos, suas dificuldades e barreiras, seus benefícios para a formação acadêmica e humana e seu papel no processo de internacionalização da ciência brasileira, especialmente no contexto da universidade viçosense.

O presente trabalho de pesquisa passa, então, a ser orientado pelas seguintes questões norteadoras: Como ocorre o desenvolvimento do programa? Quais os pontos positivos e as dificuldades encontradas na realização do Capes-Brafagri? Quais são os benefícios da participação em um programa dessa natureza? Qual o papel do programa na formação dos estudantes e na internacionalização da ciência brasileira?

Com estes questionamentos, pretende-se aprimorar a discussão sobre a internacionalização da ciência no ensino superior, iniciada no primeiro capítulo deste trabalho, apontando dados práticos sobre o tema; incrementar o conhecimento das características e funcionamento do Capes-Brafagri na UFV, informações que começamos a

apresentar no presente capítulo; compreender o papel do programa na formação dos estudantes e, por fim, identificar as contribuições deste programa da UFV no contexto da internacionalização da ciência brasileira.

As experiências obtidas pelos estudantes ao longo do período de intercâmbio passam, a partir do próximo capítulo, a ser nosso objeto de discussão.

CAPÍTULO III

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CAPES-BRAFAGRI: A VOZ DOS ESTUDANTES-PARTICIPANTES

O Programa Capes-Brafagri se caracteriza como uma política de internacionalização da ciência no Brasil. É um programa que, apesar de envolver um número menor de estudantes, busca proporcionar aos mesmos uma formação diferenciada. Além disso, é uma parceria mútua entre a França e o Brasil, onde ambos os países recebem e enviam estudantes, acompanhando e orientando os alunos contemplados com bolsas.

Após uma investigação mais apurada do programa no âmbito da Universidade Federal de Viçosa, e tendo por base sua importância e tradição no curso de Engenharia de Alimentos, surgiu o interesse em analisar o desenvolvimento do programa, ou seja, entender como ocorrem as suas ações práticas através da experiência vivenciada por alguns dos estudantes que dele participaram.

Para tanto, procuramos novamente o coordenador do programa na UFV e pedimos a ele que nos repassasse o contato de alguns estudantes que haviam retornado do intercâmbio. O coordenador prontamente atendeu nossa solicitação e nos repassou o contato de 9 estudantes que participaram do programa no biênio 2013-2014.

Com os contatos em mãos, contatamos os estudantes por e-mail e explicamos a eles o interesse em conhecer um pouco da experiência que eles haviam adquirido ao longo da participação no Capes-Brafagri e quais eram os objetivos deste presente estudo. Após este primeiro contato, 8 estudantes aceitaram participar da pesquisa e, para darmos continuidade à obtenção dos dados, marcamos algumas reuniões individuais com esses estudantes, onde pudemos conversar melhor sobre os propósitos da pesquisa, aplicar um questionário e realizar uma entrevista semiestruturada. Os roteiros do questionário e da entrevista encontram-se nos Anexos I e II.

Utilizamos o questionário para obter dados que pudessem nos proporcionar um perfil socioeducacional dos ex-participantes do Capes-Brafagri. Seguindo as orientações de Gil (2002), o uso desta ferramenta envolveu questões de forma clara e objetiva, sem induzir e/ou confundir os participantes da pesquisa.

Posterior ao momento de aplicação dos questionários, os estudantes foram convidados a serem entrevistados. As entrevistas foram elaboradas de forma a obter informações condizentes com os objetivos e questões problematizadoras da pesquisa.

Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas devido ao fato de as mesmas proporcionarem um maior aprofundamento do tema a ser pesquisado. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), nesse tipo de entrevista o pesquisador pode encorajar o sujeito entrevistado a falar sobre determinado assunto de interesse. Além disso, pode-se explorar a entrevista de forma mais densa, e dessa forma, mesmo tendo como ponto de partida um roteiro organizado previamente, novos dados e informações podem surgir, enriquecendo e complementando o estudo proposto inicialmente.

Triviños (1987) corrobora o entendimento desses autores e enfatiza que este tipo de entrevista se apoia em teorias e hipóteses imprescindíveis e interessantes à pesquisa, e que ao longo da entrevista vão sendo enriquecidas por novas informações oriundas das respostas dos sujeitos pesquisados.

Para a realização das entrevistas foi utilizado um gravador com o intuito de preservar os detalhes dos depoimentos, os quais foram, posteriormente, transcritos e analisados. A fim de preservarmos a identidade dos sujeitos entrevistados, tivemos o cuidado de adotar nomes fictícios para os estudantes envolvidos.

A análise das entrevistas, assim como todo o trabalho realizado durante esse estudo, foi desenvolvida a partir de uma perspectiva qualitativa, descritiva e interpretativa, tendo por base os princípios da Análise de Discurso Crítica (ADC).

A ADC é um método de pesquisa que tem como um de seus fundadores o professor Norman Fairclough. As bases teóricas deste método se encontram na Teoria Crítica do Discurso (TCD) que propõe o desenvolvimento de estudos e debates críticos sobre a linguagem, oferecendo uma significativa e importante contribuição para a compreensão das práticas sociais, especialmente aquelas advindas das transformações econômicas e culturais da sociedade contemporânea (GIDDENS *apud* MAGALHÃES, 2004).

Os estudiosos deste método de pesquisa partem do princípio de que a linguagem tem grande importância nas relações sociais, ela é parte integrante dos processos de mudança social, estando dialeticamente relacionada e conectada a outros elementos sociais, tais como a cultura, a política e a economia (TAVARES, 2014).

Como elemento constituinte e intrínseco às práticas sociais, a linguagem ou discurso é responsável pela criação, reprodução e transformação das relações e pela compreensão/significado de mundo (GRAMSCI, 1999). O discurso é aqui entendido como a representação de um sujeito ou de um grupo de indivíduos em determinado contexto sócio-histórico (CHIZOTTI, 1991).

Segundo Melo (2009), a ADC tem sido utilizada como um instrumento teórico-metodológico para a análise das práticas discursivas que constroem as ordens sociais vigentes

e também como forma de investigação das formações discursivas que constituem e resultam nas/das relações de poder, nas representações e identidades sociais, assim como nos sistemas de conhecimento, cultura e crença.

Sendo assim, a metodologia de Análise de Discurso Crítica nos possibilitará a interpretação das falas ou discursos utilizados pelos ex-participantes do Capes-Brafagri durante as entrevistas, podendo relacioná-los a outros elementos sociais, culturais, políticos e econômicos que marcam o contexto de desenvolvimento do programa e da internacionalização no ensino superior.

Para melhor realizarmos a análise dos dados obtidos, organizamos os mesmos em temas emergentes ou categorias descritivas que foram selecionados de acordo com a sua recorrência nas falas dos estudantes. De acordo com Lüdke e André (1986), para se determinar as categorias descritivas de um trabalho são necessárias sucessivas leituras sobre o material coletado, a fim de identificar seus principais elementos e poder estabelecer a relação destes com os outros dados da pesquisa. As autoras supracitadas afirmam ainda que analisar os dados obtidos durante uma pesquisa de cunho qualitativo é uma tarefa imprescindível e que requer muitos cuidados por parte do pesquisador.

Os temas selecionados serão apresentados no decorrer deste capítulo, sendo discutidos à luz das obras científicas existentes sobre a internacionalização da ciência no ensino superior e dialogados com as informações encontrados sobre o programa Capes-Brafagri. Além disso, correlacionaremos aqui as falas dos estudantes com os dados obtidos durante a entrevista realizada com o coordenador do programa. Nosso intuito é apresentar novos conhecimentos acerca do desenvolvimento prático do programa, articulando-os às informações já apresentadas nos demais capítulos desta dissertação.

3.1 - Perfil dos estudantes: conhecendo os participantes do Capes-Brafagri/UFV – 2013/2014

Tendo por base as informações solicitadas no questionário (ver Anexo I), aplicado aos 8 estudantes brasileiros participantes do Capes-Brafagri/UFV no biênio 2013-2014, foi possível traçar um perfil dos mesmos e conhecer algumas de suas características socioeducacionais.

Dos oito graduandos que aceitaram participar desse estudo, 7 são mulheres e 1 é homem, sendo todos solteiros. Destes indivíduos, 6 se autodeclararam brancos e 2 pardos. Quando questionados a respeito de sua naturalidade, 7 estudantes afirmaram serem naturais

do estado de Minas Gerais, oriundos de diferentes municípios, e 1 estudante é natural do estado do Rio de Janeiro. Estes dados estão resumidos na tabela apresentada a seguir:

Tabela 5: Perfil dos estudantes entrevistados

Identidade (Pseudônimo)	Naturalidade (Estado)	Idade	Sexo	Cor ou raça	Estado Civil
Ana	Minas Gerais	23	Feminino	Branca	Solteira
Carla	Minas Gerais	23	Feminino	Branca	Solteira
Joana	Rio de Janeiro	23	Feminino	Branca	Solteira
João	Minas Gerais	23	Masculino	Branco	Solteiro
Lia	Minas Gerais	23	Feminino	Branca	Solteira
Lúcia	Minas Gerais	23	Feminino	Parda	Solteira
Marcela	Minas Gerais	24	Feminino	Branca	Solteira
Maria	Minas Gerais	24	Feminino	Parda	Solteira

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos dados referentes à escolaridade, verificamos que 4 estudantes realizaram o ensino fundamental em instituições públicas de ensino, sejam elas municipais ou estaduais, e 4 estudantes realizaram essa etapa da educação escolar em instituições particulares.

Durante o ensino médio, estes dados se alteraram, sendo que 4 estudantes realizaram este nível de ensino em escolas públicas federais (Colégio de Aplicação da UFV – COLUNI), 2 realizaram os estudos em escolas públicas estaduais, 1 em escola particular e 1 realizou os dois primeiros anos do ensino médio em escola pública estadual e o último ano em uma escola da rede privada de ensino. Estes dados podem ser observados na tabela apresentada abaixo:

Tabela 6: Dados escolares dos estudantes entrevistados

Identidade (Pseudônimo)	Tipo de instituição escolar em que realizou o ensino fundamental	Tipo de instituição escolar em que realizou o ensino médio
Ana	Escola pública municipal	Escola pública e particular
Carla	Escola pública estadual	Escola pública federal
Joana	Escola particular	Escola particular

João	Escola pública estadual	Escola pública estadual
Lia	Escola particular	Escola pública federal
Lúcia	Escola particular	Escola pública federal
Marcela	Escola particular	Escola pública federal
Maria	Escola pública municipal e estadual	Escola pública estadual

Fonte: Elaboração própria.

Quando questionados a respeito da participação em programas de intercâmbio estudantil, todos os 8 estudantes alegaram ser a primeira vez em que participaram de um programa desta natureza. Ademais, sete estudantes afirmaram que esta participação proporcionou a primeira saída do Brasil, a realização da primeira viagem internacional. Somente uma estudante teve a oportunidade de viajar com a família para fora do país, obtendo uma vivência internacional, ainda que de curta duração.

No que diz respeito aos destinos do intercâmbio, dos estudantes entrevistados 5 foram para o ENSAIA e 3 para o AGROCAMPUS OUEST, e a duração do intercâmbio variou entre 10 e 11 meses. São eles:

Tabela 7: Instituições francesas de destino

Identidade	Instituição francesa de destino	Tempo de estadia na instituição
Ana	ENSAIA	11 meses
Carla	ENSAIA	10 meses
Joana	AGROCAMPUS OUEST	10 meses
João	ENSAIA	11 meses
Lia	ENSAIA	11 meses
Lúcia	AGROCAMPUS OUEST	10 meses
Marcela	ENSAIA	11 meses
Maria	AGROCAMPUS OUEST	10 meses

Fonte: Elaboração própria.

No que tange à fluência em língua francesa, todos os estudantes já haviam feito aulas para aprendizagem da língua, sejam elas com professores particulares ou em instituições

privadas de ensino de línguas como, por exemplo, Aliança Francesa e *Wizard*. Alguns também realizaram um Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF) dentro da UFV, oferecido no Departamento de Letras por estudantes estrangeiros que estão na universidade.

Além disso, todos os estudantes quando chegaram à França continuaram os estudos na língua francesa, realizando cursos oferecidos no âmbito das instituições de ensino superior francesas, algo semelhante ao CELIF/UFV. A Capes financia esse curso de francês por um período de 2 meses e os estudantes, que optaram por dar continuidade ao processo de aprendizado da língua, tiveram que arcar com as despesas do mesmo, pagando a mensalidade do curso com o valor recebido mensalmente pela Capes.

3.2 - Motivos para a participação no programa Capes-Brafagri

A primeira categoria descritiva que queremos destacar diz respeito aos motivos que levaram os estudantes universitários a quererem participar de um programa de intercâmbio como o Capes-Brafagri.

Esta categoria é resultante de uma das primeiras perguntas que fizemos aos discentes do curso de Engenharia de Alimentos que participaram do programa e as respostas obtidas serão aqui apresentadas e discutidas.

Para facilitar a exposição dos dados, iremos apresentá-los de acordo com a ordem alfabética dos nomes fictícios selecionados para identificação dos estudantes-participantes do Capes-Brafagri.

Iniciamos, então, pelos motivos que levaram Ana e Carla a participarem do programa. Para essas estudantes, foi a divulgação do programa o fator que mais chamou a atenção e instigaram-nas a quererem participar do Capes-Brafagri. A divulgação mencionada pelas estudantes é realizada por meio de uma palestra conferida, anualmente, pelos ex-participantes do programa a todos os alunos calouros do curso de Engenharia de Alimentos da UFV. Nesta palestra, os estudantes que retornaram das instituições francesas fazem um relato da experiência e do aprendizado que obtiveram.

Segundo as estudantes, as pessoas que realizavam o intercâmbio voltavam diferentes, relatavam ótimas experiências culturais e um grande crescimento acadêmico. Ao assistir às palestras conferidas pelos ex-participantes, as estudantes perceberam que o programa poderia ser uma oportunidade de agregar valor a sua formação profissional e humana, e foi com esse pensamento que as graduandas começaram a se preparar para concorrer a uma vaga no Capes-Brafagri, realizando cursos de língua francesa.

Para a graduanda Joana, a vontade de ir para a França foi um dos motivos principais para a inscrição no programa. Desde nova, a estudante já realizava cursos de francês e havia planejado ir para a França logo que terminasse o ensino médio. Porém, devido a alguns problemas familiares, o desejo de conhecer a França teve de ser adiado. Logo que ingressou na UFV, Joana começou a participar das palestras que apresentavam o programa e viu que ele seria um caminho possível para retomar seu desejo de conhecer a país francês. Como só poderia participar do programa no sétimo período do curso, a estudante continuou a realizar as aulas de francês e buscou se empenhar nas atividades acadêmicas para obter o coeficiente necessário à participação no Capes-Brafagri.

O estudante João, por sua vez, nos explicou que o principal motivo que o levou a querer se inscrever no programa estava associado ao crescimento pessoal que o mesmo poderia trazer. O discente acreditava que a experiência vivenciada traria muitos benefícios para sua formação acadêmica e humana, mas era esta última que mais lhe despertava interesse. O intercâmbio aparece para João como um meio de desenvolver e melhorar competências e aptidões pessoais, de conviver e se relacionar com culturas diferentes. Da mesma maneira que suas colegas, este universitário também atribui um papel de destaque às palestras que apresentavam as diferentes experiências obtidas por meio do Capes-Brafagri.

A graduanda Lia nos explicou que dentre os motivos que a fizeram querer participar de um programa de intercâmbio estudantil estava a busca pelo crescimento pessoal e profissional. A participação em programas dessa natureza traria um maior desenvolvimento de aptidões pessoais e ricas experiências culturais e acadêmicas.

Para Lúcia, o desejo de realizar um intercâmbio era algo que sempre esteve presente em sua trajetória escolar e foi na universidade que este desejo pôde se tornar realidade. Assim como os demais estudantes, Lúcia também ressalta a influência das palestras para a escolha do Capes-Brafagri, pois os relatos dos ex-participantes eram sempre positivos e instigantes. Sobre esses relatos, a estudante afirma que:

“Os relatos de experiência dos participantes me deixavam muito fascinada, eu também queria ter aquela vivência, ter aquela experiência e eu vi no programa Brafagri essa oportunidade, eu queria muito” (Lúcia, 23 anos).

O programa aparece para essa estudante como a oportunidade de ter uma experiência internacional, de aprender a conviver e respeitar uma outra cultura, de aprender uma nova língua e de conhecer outros lugares e pessoas, uma verdadeira troca de experiências culturais.

Já a estudante Marcela nos relatou que, antes mesmo de ingressar no curso de Engenharia de Alimentos, ela já conhecia o programa Capes-Bragafri, pois como estudante do

Coluni sempre esteve muito próxima à universidade e pôde participar de eventos organizados pela UFV para conhecimento dos cursos de graduação existentes na instituição.

Esses eventos acontecem todos os anos e por meio deles os estudantes do ensino médio de escolas públicas e particulares podem ir à UFV e assistir diversas palestras e demonstrações dos cursos ofertados pela universidade. Em uma dessas visitas, Marcela assistiu a uma palestra do curso de Engenharia de Alimentos e o professor Paulo Henrique, primeiro coordenador do Capes-Brafagri, apresentou em detalhes o programa. Após essa palestra, surgiu o interesse em participar do programa e, com o ingresso na UFV, este interesse se fortaleceu, culminando na inscrição no mesmo.

Por fim, a estudante Maria nos explicou que os primeiros motivos que a levaram a querer participar do programa foram a oportunidade de conhecer outro país, de conviver com outra cultura, de adquirir a fluência em uma segunda língua e de agregar valor para seu currículo e formação profissional. Além desses fatores, a graduanda enfatizou que o fato de o programa propiciar todas as condições financeiras necessárias ao intercâmbio também foi um dos motivos que a instigou a querer participar do mesmo, visto que sem as contrapartidas do governo federal, a discente não teria meios para ter essa vivência internacional.

Ao analisarmos os relatos aqui expostos, constatamos que a busca pela aquisição de novas experiências, sejam elas culturais e/ou acadêmicas, se apresenta como um dos maiores motivos para a participação em um intercâmbio e essa busca não é algo exclusivo do programa Capes-Brafagri, visto que podemos presenciar essas afirmações em diversos outros relatos de estudantes que já participaram de um programa de intercâmbio, sendo também muito recorrente entre as bibliografias que discorrem sobre os processos de internacionalização da ciência no ensino superior.

A realização de um intercâmbio se apresenta para a grande maioria dos estudantes como um sinônimo de crescimento pessoal e profissional, uma vivência que amplia horizontes e que traz muitos impactos sobre a visão de mundo que o sujeito possui.

Outro fator que se destaca é o fato de o programa, assim como vários outros, ser financiado com recursos públicos, o que proporciona as condições financeiras necessárias à realização do intercâmbio.

Uma característica que aqui se sobressai é a importância atribuída às palestras de divulgação do programa dentro do contexto do curso de Engenharia de Alimentos. A troca de experiências e o diálogo permitido pelas palestras se apresentam como fortes elementos instigadores para a participação no Capes-Brafagri. Esse destaque quanto à divulgação se apresenta como uma característica peculiar do programa na UFV.

3.3 - Atividades acadêmicas realizadas nas instituições francesas

A segunda categoria que descreveremos neste trabalho está associada às atividades acadêmicas que os oito estudantes brasileiros realizaram durante o período de intercâmbio nas instituições francesas. Ressaltamos que esta categoria é uma das mais importantes de nosso estudo, pois apresenta a parte prática de desenvolvimento do programa, foco principal da presente pesquisa.

Apresentaremos aqui as informações cedidas pelos estudantes ao longo das entrevistas, relatando com detalhes as diversas atividades acadêmicas realizadas no âmbito do ENSAIA e do AGROCAMPUS OUEST, bem como nas empresas nas quais foram realizadas as atividades de estágio.

A estudante Ana, que desenvolveu seu intercâmbio no ENSAIA, realizou uma especialização durante o primeiro semestre letivo e um estágio durante os últimos cinco meses em que esteve na França. A especialização foi feita na área de embalagens e, ao longo de seu desenvolvimento, a estudante teve aulas teóricas e práticas. Além disso, a graduanda teve a oportunidade de desenvolver dois projetos em grupo, um para uma indústria local e um para participar de um concurso nacional na área de embalagens.

Ana nos contou que sua turma de especialização era pequena, com cerca de 20 alunos, o que contribuía para um trabalho mais acompanhado pela professora e um maior diálogo entre os alunos. A estudante explicou ainda que a carga teórica da especialização era bem pequena, pois os professores franceses, em sua maioria, optam por priorizar constantemente a prática. Para exemplificar esse foco nas atividades práticas, Ana nos relatou:

“Eu tinha uma professora que, por exemplo, ela preferia perder uma hora da aula dela pra passar a embalagem diferente na mão de todo mundo, do que a pessoa ter que adivinhar o quê era aquele material” (Ana, 23 anos).

Esse foco nas atividades práticas foi algo que chamou muito a atenção da estudante, pois no Brasil as atividades da sala de aula ainda estão muito presas ao caderno, aos livros, ao quadro e ao giz. A aluna nos disse que hoje se sente capaz de planejar uma embalagem para um produto, coisa que não vê entre os seus colegas de curso que não tiveram a oportunidade de realizar o intercâmbio. Ela assim expôs essa situação:

“Eu evolui muito, eu aprendi como que é planejar pra você produzir uma embalagem, tanto é que, se hoje você me falar que precisa de uma embalagem pra tal produto, eu faço pra você. Agora, eu já cansei de perguntar pros meus amigos que estão fazendo a matéria de embalagens aqui no Brasil e nenhum deles sabe por

onde começar. Então, assim, isso é o diferencial da França, eles se importam muito mais com a prática do que com a teoria” (Ana, 23 anos).

A prioridade nas atividades práticas foi uma fala recorrente em todas as entrevistas, inclusive na do coordenador do programa. Segundo o coordenador, este aspecto é um diferencial da metodologia de ensino da França, a qual discutiremos mais adiante.

No que tange aos projetos desenvolvidos por Ana, a mesma nos relatou que eles foram desenvolvidos em grupo. O projeto desenvolvido para a indústria nacional envolvia a criação de uma nova embalagem para batatas naturais, a qual seria posteriormente colocada no mercado nacional francês. Já a embalagem criada para a participação no concurso nacional englobou a área de cosméticos. A estudante, juntamente com seu grupo, teve que desenvolver uma embalagem inovadora para um determinado produto cosmético.

Quanto ao estágio, a estudante afirmou que a procura do mesmo foi algo de grande dificuldade. Como a França também está passando por um processo de crise econômica, as vagas de estágio existentes são destinadas, preferivelmente, para os franceses e muitas delas exigem a fluência em língua inglesa, coisa que a estudante não possuía. Ana declarou que chegou a se sentir frustrada, querendo desistir do estágio. Contudo, ela acabou conseguindo uma vaga de estágio em uma *startup*³⁶, que é uma empresa menor, situada no próprio ENSAIA. Esta *startup* prestava serviços para outras empresas na área de análise de antioxidantes e, em meio as atividades do estágio, a discente pôde desenvolver uma pesquisa sobre antioxidante, utilizando um método novo de detecção pela pele. Por ser um projeto inovador e que envolve muitas promessas para o ramo de antioxidantes, não poderemos expor mais detalhes da pesquisa que ainda está em andamento, requerendo sigilo acadêmico.

No entanto, o que vale destacar aqui é que a estudante realizou um trabalho que foi muito reconhecido pelo professor orientador do mesmo, sendo que ela ainda participa voluntariamente do projeto, mesmo que a distância. Ana destacou ainda que o professor francês tem mencionado sua participação na pesquisa nos artigos científicos por ele publicados, coisa que a estudante não imaginava que poderia vir a acontecer. Além disso, Ana ressaltou que o professor francês fez vários convites para que a estudante pudesse continuar na instituição. Diante da impossibilidade da discente em continuar na França naquele

³⁶ O termo *startup* significa o ato de começar algo. De acordo com o SEBRAE, uma *startup* pode ser definida como “uma empresa nova, até mesmo embrionária ou ainda em fase de constituição, que conta com projetos promissores, ligados à pesquisa, investigação e desenvolvimento de ideias inovadoras”. (Fonte: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/Startup:-entenda-o-que-%C3%A9-modelo-de-neg%C3%B3cios>>. Acesso em: 05/04/2016). Os estudantes afirmaram, durante as entrevistas, que as universidades francesas possuem um forte vínculo com as empresas nacionais. Grande parte delas, quando ainda estão em estágio inicial, possui uma pequena sede nas universidades para que possam ter mais acesso às tecnologias de ponta e conhecimentos científicos. As universidades se preocupam em encontrar meios para fazer desenvolver essas pequenas empresas, ajudando-as a resolver seus problemas e fortalecer sua atividade.

momento, o professor passou a fazer convites para que a estudante voltasse posteriormente para o país, a fim de complementar sua carreira acadêmica, por meio do mestrado e do doutorado. Um convite que despertou interesses.

Presenciamos aqui o início do reconhecimento e prestígio social proporcionado pelo empenho da estudante na pesquisa realizada em solo francês, fatores que, como vimos no Capítulo I, podem ser elementos propulsores da evasão de cérebros. É, sem dúvida, uma oportunidade muito significativa para a estudante, mas que também representa a perda de um potencial para o Brasil. Perante esta situação, faz-se prudente e urgente que o país, principalmente por meio do governo federal, passe a investir mais nas pesquisas, nos aparatos tecnológicos das instituições de ensino e na formação de seus universitários, em todas as áreas do conhecimento, a fim de que os potenciais brasileiros se fixem no país.

A estudante Carla também realizou seu intercâmbio no ENSAIA e, assim como Ana, fez seis meses de disciplinas por meio de uma especialização e quatro meses de estágio. A especialização que esta estudante realizou também era a respeito de embalagens, tendo estudado juntamente com Ana. A discente nos relatou que, em meio às atividades da especialização, haviam disciplinas ligadas à embalagens, aos materiais utilizados no processo de produção, ao marketing para gestão de projetos e ao marketing pessoal.

A disciplina voltada para o marketing pessoal foi o aspecto que mais chamou a atenção da estudante, pois ensinava como montar um currículo, como se portar em uma entrevista de emprego, era uma formação mais voltada para o mercado de trabalho. Sobre este aspecto, Carla nos contou que:

“A disciplina era pra te preparar pro mercado de trabalho. Lá eles são muito voltados pra área administrativa, pra área de gestão e muito menos pra área de ciência de alimentos, o contrário daqui” (Carla, 23 anos).

Carla apresenta, com este discurso, a forte influência do cenário econômico no ensino superior francês, reforçando a existência de um forte vínculo entre educação superior e empresas nacionais, já mencionado por Ana quando a mesma nos fala sobre a presença das *startups* nas instituições francesas. A preparação dos estudantes ancora-se nos problemas e nos desafios apresentados pelo mercado de trabalho. Podemos observar aqui, a presença do ideário que norteia o processo de mercantilização da educação, ou seja, a íntima ligação entre educação e economia.

Quanto aos projetos que desenvolveu durante a especialização, Carla nos explicou que realizou dois projetos, um denominado “*Sensopati*”, envolvendo análise sensorial, e outro para participar de um concurso realizado por uma rede de supermercados. O primeiro projeto,

cujo objetivo era o de estudar se havia relação entre a cor e o aroma de um determinado alimento, foi desenvolvido em parceria com uma *startup*, situada na própria universidade, especialista em análise sensorial de odor e cor. Uma empresa criada por duas professoras da instituição. Já o segundo projeto envolveu a elaboração de um novo *layout* para o setor de carnes e derivados de um mercado regional.

O estágio realizado foi desenvolvido em um laboratório da própria universidade, na qual a estudante realizou uma pesquisa sobre análise de alimentos. Carla ressaltou que durante o estágio pôde ter contato com vários equipamentos, os quais ela nem sabia que existiam, e que a experiência vivenciada nesse período foi mais enriquecedora do que as disciplinas cursadas.

Joana, ao contrário de Ana e Carla, realizou seu intercâmbio no AGROCAMPUS OUEST, ficando por lá durante 10 meses. Ao longo desse período, a estudante cursou várias disciplinas e desenvolveu um projeto. As disciplinas envolviam diferentes áreas do conhecimento e abrangiam muitos trabalhos em grupo e apresentações orais. Além disso, a universitária cursou disciplinas com estudantes de outros cursos e de diferentes períodos.

No que tange ao projeto, Joana nos relatou que o mesmo foi desenvolvido com os estudantes franceses que estavam no terceiro ano do curso, última etapa da graduação. Foi um projeto semelhante ao que chamamos de TCC. Neste trabalho, os estudantes tiveram que fazer um esquema de montagem de um “*food truck*”³⁷ de produtos de peixes da região da Bretanha, que era a região onde estava situada a universidade. Para tanto, eles, inicialmente, tiveram que fazer um estudo de viabilidade econômica desse novo carrinho de comida, realizado por meio de um estudo estatístico, no qual foram aplicados questionários para várias pessoas com o intuito de saber se o novo negócio atrairia os consumidores. Após a obtenção e análise dos dados dos questionários, o grupo precisou fazer um estudo econômico sobre o negócio, a fim de determinar os investimentos necessários à sua implementação e montar todo o *layout* de construção do “*food truck*”. Ao final do trabalho, os estudantes tiveram que apresentar o projeto realizado para os professores e demais colegas de classe.

Joana nos contou que, durante a realização desse projeto, ela pôde estreitar sua relação com os franceses, os quais passaram a confiar mais em sua preparação para participar do projeto. Ela relatou que, no decorrer da montagem da apresentação do trabalho, apresentou aos franceses um novo *software* de apresentação de trabalhos, o *Prezzi*, o qual não era de conhecimento dos colegas. A novidade foi muito bem aceita não só pelos colegas do grupo,

³⁷ **Food truck** (termo em inglês) ou carro de comida (termo em português) pode ser definido como uma cozinha ou um espaço móvel sobre rodas que transporta e vende alimentos de forma itinerante (SEBRAE). Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/Food-Truck:-uma-nova-tend%C3%A2ncia>>. Acesso em: 20/06/2015.

como também por parte dos professores, se tornando uma excelente oportunidade de troca de conhecimentos.

O estudante João, por sua vez, estudou no ENSAIA no período de 11 meses. Durante este tempo, cursou disciplinas em uma especialização e realizou um estágio. Ao contrário de Ana e Carla, João fez uma especialização na área de logística, desenvolvendo trabalhos práticos individuais e em grupo, além de exposições orais. Entre as atividades da especialização estava ainda a realização de um projeto, o qual foi desenvolvido para uma empresa, na área de logística.

Quanto ao estágio, João nos revelou que o processo de seleção para o mesmo foi muito complicado, pois era bem metódico e concorrido, envolvendo um dossiê que constava uma carta de motivação e o currículo. Além disso, quando o estudante começou a procurar uma oportunidade de estágio, ficou sabendo que o processo de seleção já havia começado há um certo tempo e que muitas das vagas não estavam mais disponíveis. A falta de retorno por parte das empresas também foi algo muito desgastante, pois dos 80 dossiês que o estudante enviou, apenas 4 empresas deram algum tipo de *feedback*.

Dentre essas empresas, João acabou indo realizar seu estágio em uma fazenda, na região de Nancy, que produzia queijos de leite de cabra e que queria se posicionar no mercado. Como era um produto novo e de pouco costume entre os franceses, o trabalho de João foi realizar um projeto de logística para a venda dos queijos, envolvendo pesquisas de mercado, planos de comunicação, viabilidade econômica, cartografia dos postos de venda, criação de slogan, entre outros elementos necessários à inserção do produto no mercado francês. Durante o estágio, João contou com a orientação de um professor da universidade, que o acompanhava e o auxiliava na realização das atividades.

João declarou ainda que a especialização na área de logística foi muito interessante e lhe deu muito suporte para o estágio que realizou. As disciplinas cursadas durante as aulas da especialização foram complementadas com as ações práticas do estágio.

A graduanda Lia, assim como seu colega João, realizou o intercâmbio no ENSAIA, também por um período de 11 meses. Seguindo o que aconteceu com os outros estudantes que também foram para essa instituição, Lia realizou uma especialização e um estágio. A especialização foi na área de biotecnologia, mais especificamente em bioprocessos.

Lia nos contou que as aulas teóricas eram bem curtas e que, no início, ela viu pouca matéria. Porém, com o desenvolver das disciplinas, a rotina de estudos se tornou mais puxada e cansativa, tendo aula todos os dias de 08:00 às 18:00hs. Dentre as atividades realizadas estavam os trabalhos em grupos, entrega de relatórios, apresentações orais e provas.

Assim como os demais estudantes, Lia enfatizou que a instituição preza muito pela prática, trabalhando com muitos conteúdos que ela não viria aqui no Brasil devido ao fato de seu curso ainda se manter muito preso à teoria. Sobre isso ela declara:

“[...] foi muito produtivo a parte de bioprocessos porque era muita engenharia, coisa que eu não vejo no curso daqui” (Lia, 23 anos).

Durante as aulas da especialização, a estudante teve muito contato com os laboratórios da instituição francesa e pôde conhecer muitos equipamentos sofisticados, os quais ela nem sabia que existiam.

Além disso, o conhecimento de novos aparatos tecnológicos no contexto laboratorial pôde ser intensificado durante o período de estágio, pois a estudante conseguiu a oportunidade de estagiar em um laboratório de uma empresa, situada na própria universidade, conduzido por um professor da mesma. Seu estágio envolvia estudos com membranas celulares.

Apesar de ter obtido muitos conhecimentos durante o estágio, a estudante relatou que teve muitos problemas no decorrer do mesmo. Lia nos contou que na França nenhum estudante pode realizar um estágio sem ser remunerado para tal. Contudo, como o professor que orientava suas pesquisas no laboratório sabia da existência da bolsa concedida pelo governo brasileiro, a estudante passou a não receber o valor referente ao exercício de suas atividades de estágio. Sem receber a bolsa, o contrato de estágio também não pôde ser firmado, gerando uma insegurança na estudante quanto à validade e aproveitamento futuro das atividades realizadas.

Perante a situação, Lia pensou várias vezes em desistir do estágio, mas sempre que ia conversar com o professor, o mesmo prometia que iria resolver o problema. Entretanto, o problema persistiu por todo período de estágio, sendo que a estudante só veio a ter o contrato de estágio assinado e a ser remunerada no final das atividades.

Lúcia, ao contrário de Lia, foi para o AGROCAMPUS OUEST e ficou por lá por um período de dez meses. Durante este tempo, realizou 15 disciplinas, o que equivale a cerca de cinquenta créditos, e desenvolveu um projeto. Em meio às disciplinas, a estudante pôde ter aulas com alunos de diferentes cursos e períodos da graduação. Lúcia nos contou que as primeiras disciplinas foram cursadas com turmas grandes, com cerca de 150 alunos, sendo realizadas em grandes auditórios. Após um tempo, as disciplinas passaram a envolver um número menor de alunos e foram se tornando cada vez mais práticas.

Dentre as matérias cursadas, a estudante destacou as disciplinas de gestão de empresas e de enologia, conhecimentos que não são contemplados pela grade curricular de seu curso

aqui no Brasil. Em meio aos depoimentos concedidos na entrevista, a graduanda ressaltou que:

“[...] eu tive a oportunidade de fazer disciplinas de gestão de empresas, de marketing, que é uma área que a gente não tem no meu curso de engenharia de alimentos aqui na universidade. O curso aqui é bem técnico mesmo e lá não. Eles são mais preocupados com o empreendedorismo, com essa questão de gestão, de empreender mesmo. Eu achei isso muito legal pra poder ter essa visão” (Lúcia, 23 anos).

“[...] a gente teve um curso de enologia que foi fantástico. Foi com um enólogo muito renomado. A gente não tem essa oportunidade aqui” (Lúcia, 23 anos).

Quanto ao projeto que desenvolveu, Lúcia nos contou que o mesmo foi desenvolvido em parceria com os estudantes franceses que estavam no último ano do curso de Engenharia de Alimentos. Como os colegas de grupo estavam realizando uma especialização na área de estatística, eles optaram por desenvolver um projeto nesta mesma área. Foi um projeto bem amplo, parecido com os que são realizados no Brasil para a conclusão do curso de graduação.

O projeto tinha como intuito analisar a forma de introduzir algum alimento a base de inseto na alimentação francesa. O grupo queria descobrir se os franceses aceitariam comer algum alimento que tivesse insetos em sua composição e, para tal, realizaram algumas pesquisas com a população. Primeiramente, o grupo fez uma conversa informal com os franceses, abordando-os nas ruas e oferecendo uma barra de cereal que, supostamente, teria sido enriquecida com insetos. Nesta primeira pesquisa, os resultados foram muito positivos, uma vez que a maioria dos franceses se mostrou adepta à novidade. Contudo, o grupo resolveu refazer a pesquisa por meio de um questionário aplicado por uma empresa especialista em pesquisas pela internet. Eles tomaram esta decisão, pois achavam que o alto índice de aceitação, fruto da primeira pesquisa, estava diretamente relacionado à forma de abordagem dos franceses, ou seja, que a presença dos estudantes haveria tendenciado as repostas do público-alvo. Os dados obtidos com a segunda pesquisa mostraram-se totalmente contraditórios ao da primeira, revelando que a hipótese dos estudantes estava correta. Após a obtenção dos dados, o grupo pôde realizar a análise estatística dos mesmos, dando prosseguimento ao trabalho. Após o término da elaboração do trabalho, o mesmo teve de ser apresentado oralmente pelos estudantes aos demais colegas de classe e ao professor da disciplina.

A graduanda Marcela realizou as atividades acadêmicas internacionais no ENSAIA, por um período de 11 meses. Durante este tempo, a estudante participou de uma especialização e realizou um estágio.

Assim como Ana e Carla, Marcela também participou de uma especialização na área de embalagens, tendo várias disciplinas, com aulas práticas e teóricas. Ela explicou que durante as disciplinas não teve muitas provas como tem aqui no Brasil e que os conhecimentos eram obtidos por meio de aulas teóricas (ainda que com menor duração), trabalhos, pesquisas, relatórios e projetos. Porém, a graduanda fez uma crítica quanto ao pouco uso do laboratório em sua especialização.

Apesar de não gostar do estudo em laboratório, Marcela achava que era importante o uso do mesmo em algumas disciplinas, como por exemplo, para fazer testes com as embalagens. Segundo a universitária, durante as disciplinas, ela e seus colegas de classe fizeram algumas visitas aos laboratórios da universidade, mas não puderam utilizá-los devido à falta de técnicos para cuidar dos aparatos tecnológicos. Marcela nos declarou que em meio às visitas pôde ver o quanto de equipamentos bons a universidade possuía e o fato de não poder utilizá-los a deixou muito incomodada. Ela ressaltou ainda que os laboratórios mais usados são os das *startups* e que os mesmos são voltados para a realização de pesquisas para empresas. Além disso, ela enfatizou que o número de pesquisadores que trabalham nessas empresas situadas na instituição é bem pequeno, uma vez que, na França, os estudantes preferem ir para as indústrias do que para os laboratórios. A atividade de pesquisa acadêmica na graduação não é algo tão valorizado quanto no Brasil, o importante é se inserir no mercado de trabalho.

“[...] aqui em Viçosa tem muitas pessoas no laboratório de pesquisa, lá eles preferem ir pra indústria” (Marcela, 24 anos).

Marcela nos relatou que, perante essa situação de pouco uso dos laboratórios, teve a oportunidade de refletir sobre o trabalho de seus professores aqui no Brasil, pois de acordo com ela,

“[...] aqui no Brasil, às vezes a gente critica alguns professores, mas eles vão lá e fazem. Fazem uma gambiarra pra poder te dar aula e pra poder te mostrar algo na prática. E lá, com tanta estrutura boa, muitas vezes eles não mostraram” (Marcela, 24 anos).

A estudante reforçou ainda que essa reflexão foi importante para que ela pudesse valorizar mais alguns de seus professores brasileiros que, em meio a poucos recursos, se empenham para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Da mesma forma que as demais colegas, Marcela também desenvolveu dois projetos, um para uma empresa e outro para um concurso regional. Os dois trabalhos envolviam a criação de embalagens para produtos que viriam a ser lançados no mercado francês.

No que diz respeito ao estágio, Marcela enfatizou que a procura pelo mesmo foi algo, ao mesmo tempo, desafiador e enriquecedor. Como na França são os próprios alunos que precisam procurar seu estágio, a estudante teve que se preparar para enfrentar a concorrência. Como não queria fazer o estágio na área de laboratório, visto que é uma área de pouco interesse pessoal, Marcela optou por investir na procura de um estágio na área de marketing, que foi uma área trabalhada na especialização e que gerou muitos interesses e curiosidades.

A fim de conseguir uma oportunidade de estágio, Marcela foi a um salão de estágios, um local onde várias empresas montam estandes para receber currículos de estudantes. Ela nos contou que havia preparado seu currículo sob a orientação de uma das professoras da especialização e que, ao chegar ao salão, percebeu que não era simplesmente entregar esse currículo e sim que haveria uma entrevista pessoal também, caso a empresa se interessasse pelo currículo do aluno. Apesar da surpresa, a estudante não se intimidou e começou a visitar os estandes das empresas, deixando seu currículo em alguns.

Segundo a universitária, a representante de uma das empresas de alimentos gostou muito de seu currículo e a convidou para uma entrevista na sede da empresa. Após a entrevista, Marcela foi aceita para a vaga de estágio. Ela ficou nessa empresa por um período de cinco meses e teve como missão elaborar e implementar um plano de comunicação para os produtos alimentícios da empresa.

No decorrer do estágio, Marcela pôde desenvolver muitas atividades visuais e que requeriam criatividade, como por exemplo, a criação de um catálogo de serviços, algo totalmente novo para a estudante. Para tanto, teve que melhorar sua capacidade de síntese de ideias e de trabalho em equipe. Além disso, teve que aprimorar seu francês, visto que teve que trocar muitos e-mails formais dentro da empresa, teve que entrar em contato com clientes dos produtos para fazer pesquisas de opinião e teve que se relacionar com os demais funcionários da empresa, principalmente, por meio de reuniões. A graduanda ressaltou que se sentiu muito valorizada durante o estágio, pois toda vez que expunha uma ideia, a mesma era aceita e discutida pelos profissionais da empresa.

Marcela nos declarou ainda que a experiência obtida durante o estágio foi muito significativa e enriquecedora tanto para a sua formação acadêmica, por meio dos novos conhecimentos que obteve, quanto para a sua formação humana, já que teve que se relacionar com muitas pessoas de culturas e hábitos diferentes. Segundo ela,

“[...] se eu pudesse ter ido só pra fazer o estágio, eu acho que eu teria gostado ainda mais do intercâmbio” (Marcela, 24 anos).

Os últimos relatos, que exporemos nessa seção do trabalho, são oriundos da entrevista realizada com a estudante Maria. Ao contrário de Marcela, Maria desenvolveu seu intercâmbio no AGROCAMPUS OUEST, estando por lá durante 10 meses. Ao longo deste período, a graduanda participou de várias disciplinas e desenvolveu um projeto paralelo às aulas.

Assim como outros estudantes que foram para o AGROCAMPUS OUEST, Maria também nos relatou que as disciplinas do primeiro semestre letivo foram cursadas em turmas grandes, com mais de 100 alunos por classe, sendo que as mesmas eram realizadas em grandes auditórios. Ademais, a grande maioria dos estudantes franceses era do curso de Agronomia e não do de Engenharia de Alimentos. Maria afirmou que se sentia muito desmotivada nessas disciplinas maiores, pois além de não ter um contato maior com o professor e com a turma, as matérias estudadas não faziam muito sentido para a estudante, visto que eram de outro curso.

Como as turmas eram bem grandes, a relação com o professor era bem mais restrita e as aulas práticas não eram tão frequentes quanto nas disciplinas com turmas menores. Segundo a estudante, nas aulas que eram realizadas nos auditórios, predominava-se o uso de slides para apresentação dos conteúdos. Maria afirmou que se sentia muita cansada nos primeiros dias de aula, pois “[...] eles chegavam a dar 200 slides em uma manhã, era muita matéria, muita matéria mesmo” (Maria, 24 anos). Apesar do grande número de alunos, a realização de trabalhos em grupo e a elaboração de relatórios foram muito presentes.

Dando continuidade ao seu relato, Maria nos contou que, no segundo semestre, as turmas eram bem menores e os estudantes franceses eram todos do curso de Engenharia de Alimentos. Em meio às disciplinas cursadas nesse período, Maria pôde ir várias vezes para o laboratório, conhecendo novos equipamentos, e pôde estreitar mais a sua relação com os professores e alunos. Além disso, a estudante nos afirmou que os conhecimentos obtidos durante as disciplinas do segundo semestre foram mais atrativos e proveitosos, uma vez que eram voltados para sua área de formação, e, também, porque ela já estava mais inteirada da metodologia de ensino utilizada no ensino superior francês.

Foi também durante o segundo semestre que Maria realizou um projeto fora da instituição de ensino. O trabalho extraclasse foi desenvolvido ao longo de todo semestre letivo e estava voltado para a área de nutrição, envolvendo a criação de uma cartilha educativa para crianças de 7 e 8 anos de idade e que já eram alfabetizadas.

O grupo, do qual Maria participou, visitou três escolas francesas de educação básica, sendo uma no centro da cidade, uma na zona rural e outra na periferia. Em meio a essas

visitas, os universitários trabalhavam a cartilha com as crianças, dialogando sobre a alimentação saudável e refletindo sobre os hábitos alimentares das mesmas.

Maria nos contou que, embora a área de nutrição não seja o seu foco acadêmico, a experiência obtida durante o desenvolvimento do projeto foi muito interessante. Ela destacou que:

“O projeto deu muito trabalho porque elas (as crianças) não eram fáceis. Criança dá trabalho em qualquer lugar. Mas foi muito bom, eu gostei muito. Foi uma experiência muito, muito legal” (Maria, 24 anos).

Para finalizar a descrição das atividades acadêmicas realizadas pelos participantes entrevistados, ressaltamos que todos os estudantes também realizaram algum tipo de esporte na universidade francesa. As atividades esportivas fazem parte da grade curricular dos cursos de ensino superior da França, apresentando-se como disciplina acadêmica, porém, sem caráter avaliativo. Dentre os esportes praticados pelos estudantes estavam: ginástica, dança, box, vôlei, handebol, basquete, rugby e tênis.

Ademais, todos os oito estudantes continuaram a fazer aulas de francês, tanto oral quanto escrita, ao longo de todo intercâmbio. Eles participaram de um curso promovido pela própria instituição de ensino superior e alguns optaram, ainda, por também realizar aulas particulares.

Ao analisarmos as atividades realizadas pelos estudantes, constatamos que grande parte delas está diretamente ligada ao mercado de trabalho, englobando muito mais a formação prática do que a teórica e valorizando mais a inserção dos alunos nas atividades industriais do que nas atividades de pesquisa. Observamos que há no ensino superior francês, assim como no de vários outros países europeus, uma forte relação entre educação e economia, fato que pode ser comprovado, por exemplo, pela existência das *startups* no ambiente acadêmico.

Estas foram características que chamaram muito a atenção dos estudantes brasileiros, uma vez que na UFV ainda se observa certa incipiência na relação do curso de Engenharia de Alimentos com as empresas, além de uma predominância da formação teórica e uma valorização muito grande das atividades de pesquisa. Este fato é explicado pelo coordenador do programa da seguinte forma:

“Em particular na UFV, a parceira com indústrias é um pouco difícil por conta da nossa localização geográfica, né? As outras universidades que têm um peso no curso de Engenharia de Alimentos, no próprio Brasil, como a UFSC, a UNICAMP e a UNESP, são universidades que estão dentro de polos industriais e a parceria com indústrias fica muito fácil. Nós temos essa dificuldade na UFV, que é maior ainda por causa da nossa localização geográfica. É longe dos polos indústrias, nós estamos isolados nas montanhas da Zona da Mata, né? Isso complica um pouco, mas não tira

a responsabilidade da nossa metodologia de ensino, que eu acho que deve mudar. A gente deve sim trabalhar de forma a explorar mais a autonomia dos alunos, menos cuspe e giz, menos aulão tradicional, né? Mas, nós temos esse fator complicador que é a posição geográfica, que não colabora muito com o desenvolvimento de parcerias industriais” (Coordenador do programa).

Contudo, apesar da estreita relação entre economia e educação, podemos perceber também que as atividades acadêmicas realizadas pelos universitários brasileiros foram bem variadas, proveitosas e interessantes, proporcionando inúmeros conhecimentos tanto para a vida profissional quanto pessoal.

Por fim, como puderam ser verificados nas falas dos graduandos, muitos dos conhecimentos obtidos nas disciplinas e nos estágios não seriam abordados durante a formação acadêmica na graduação da UFV. Entretanto, este fato não torna a formação recebida nem melhor e nem pior do que a obtida em solo brasileiro, elas são, simplesmente, diferentes, como bem explica o coordenador do programa:

“[...] os estudantes brasileiros passam a ter contato com tecnologias diferentes das que eles verão aqui no Brasil. Mas, eu não estou dizendo que, o que eles estudarem lá na França, é melhor ou pior do que o eles estudam aqui. É apenas diferente. Eles têm algo a mais do que as pessoas que não tiveram a oportunidade de fazer um ano de estudos fora” (Coordenador do programa).

3.4 – Principais dificuldades durante a realização do intercâmbio

A terceira categoria, que apresentaremos nesse estudo, diz respeito às principais dificuldades enfrentadas pelos oito ex-participantes do Capes-Brafagri durante o período de realização do intercâmbio. Como foram dificuldades bem semelhantes a todos os envolvidos nessa pesquisa, descreveremos as mesmas de forma geral, não separando-as por sujeitos como fizemos na descrição das atividades acadêmicas realizadas. Porém, cabe ressaltar aqui que as dificuldades que serão descritas foram específicas do grupo amostral entrevistado para a elaboração desta dissertação e, portanto, elas não devem ser generalizadas.

A primeira dificuldade apresentada pelos estudantes diz respeito à fluência e à adaptação com a língua francesa. Apesar de todos terem feito aulas de francês quando ainda estavam no Brasil, os desafios com a língua foram bem frequentes ao longo de todo intercâmbio, isso porque o ritmo e o sotaque da fala dos franceses nativos são bem diferentes do que se aprende em cursos de línguas estrangeiras.

Além disso, assim como no português, existem muitas gírias e expressões que são típicas de cada região e país, dificultando muito o entendimento correto da língua. De acordo com Carla,

“[...] você não descobre que você não conhece a língua até você ir. Você só desenvolve mesmo a língua quando você tá lá” (Carla, 23 anos).

O Capes-Brafagri financia dois meses de aulas de francês para os estudantes antes de os mesmos começarem a frequentar as aulas nas universidades. Este curso é voltado para a adaptação com a língua e, para tanto, os universitários vão para a França em julho e somente em setembro é que se inserem nas atividades da instituição de ensino, pois é nesse mês que começa o período letivo na França. Contudo, como em 2014 a UFV estava repondo as aulas do período de greve, os estudantes que participaram do programa neste referido ano não puderam ir antes para a França para realizar o curso de adaptação com a língua. Eles foram em setembro e já se inseriram diretamente nas atividades acadêmicas. Diante esta situação, todos os estudantes relataram que tiveram muitas dificuldades no acompanhamento das primeiras aulas. Sobre esta dificuldade, João nos relatou:

“[...] quando eu chegava nas aulas, eu entendia o contexto em que era falado, mas ainda faltavam algumas palavras, algumas expressões que me impossibilitaram, nos dois primeiros meses, de ter uma compreensão completa dos conteúdos” (João, 23 anos).

Além do acompanhamento das aulas, a dificuldade de compreensão da fala e de estabelecer um bom diálogo com os franceses também se fez presente nas atividades realizadas fora do contexto acadêmico. Sobre isso, Marcela nos contou que

“Eu ficava muito triste quando as pessoas não me entendiam. Às vezes, eu chegava em uma loja, falava alguma coisa no caixa, e a pessoa me olhava com aquela cara “o quê que ela tá falando?”. Nossa... dava vontade de chorar” (Marcela, 24 anos).

Com o passar do tempo, as dificuldades de entendimento das aulas e de diálogo foram se reduzindo, mas de acordo com os estudantes, eles puderam desenvolver muito mais a fala do que a escrita, mesmo tendo que entregar todas as atividades acadêmicas escritas em francês. A dificuldade na escrita foi assim explicada por Ana:

“Eu evolui um pouco na fala, mas na parte de gramática, de escrita, eu não evolui porque eu só tinha uma aula de francês por semana e eram de 12:30 às 14:00hs. Então, era uma hora e meia de aula por semana e a turma era composta do iniciante até o quase fluente, que era o nosso grupo, então, a professora ficava meio perdida, não sabia o que fazer. O francês que eu aprendi não foi lá, foi aqui. A única coisa que eu posso dizer que realmente fez diferença foi a fala” (Ana, 23 anos).

Segundo os estudantes, as vivências dos estágios e a realização dos trabalhos em grupo também foram elementos muito importantes para o desenvolvimento da língua oral, uma vez que, em meio às atividades desenvolvidas, os estudantes tiveram que se comunicar com as demais pessoas da equipe de trabalho.

A segunda dificuldade descrita pelos estudantes foi quanto à integração com os franceses. Segundo os entrevistados, os franceses são muito “frios” e com uma cultura muito fechada, não gostam de ficar conversando e se relacionando com os estrangeiros. Ademais, a presença do preconceito com estrangeiros é muito grande.

Os estudantes afirmaram que tiveram muitas dificuldades de se relacionarem com os alunos franceses, especialmente nas primeiras disciplinas. Muitos dos graduandos franceses evitavam ter que fazer trabalhos com os alunos estrangeiros, mesmo quando os professores pediam a eles que envolvessem os estrangeiros em seus grupos de trabalho. De acordo com Ana,

“[...] no momento de fazer trabalho, por exemplo, estávamos eu e mais duas amigas minhas na mesma especialização e ninguém queria fazer trabalho com a gente. A professora pegava e falava assim: “gente, é uma cultura nova, vocês têm que aprender a lidar com gente diferente, é um trabalho em equipe”. Ninguém se mobilizava pra tentar ajudar, eles não ajudam as pessoas” (Ana, 23 anos).

Como alternativa a este fato, muitas vezes, os estudantes brasileiros acabavam realizando as atividades em grupo com outros estrangeiros que também estavam fazendo o intercâmbio.

Os graduandos nos contaram ainda que, quando os franceses aceitavam que os estrangeiros participassem de seu grupo de trabalho, eles delegavam tarefas mais fáceis para os estrangeiros, demonstrando muita insegurança quanto à preparação acadêmica dos mesmos. Ana assim expôs essa situação:

“Pra fazer os trabalhos em grupo, eles nunca deixavam a gente fazer as partes importantes porque eles não confiavam na gente. “Você é estrangeiro e não sabe de nada, então, você faz a capa e as referências”. Foi um preconceito” (Ana, 23 anos).

Em meio aos relatos dos estudantes, observamos ainda a existência de situações de preconceito racial, principalmente com os estrangeiros oriundos de países do continente africano e que também estavam participando de um programa de intercâmbio estudantil. Alguns estudantes nos afirmaram ter presenciado diversas cenas de discriminação racial nas salas de aula, durante a realização das atividades, e em meio às atividades cotidianas.

Mesmo possuindo muitos negros em sua população, algo em torno de 8%, segundo reportagem da Revista Afro.com (2012), o que corresponde a três milhões de negros, a nação

francesa ainda padece de um grande problema de preconceito racial e cultural. Devido às colônias francesas no continente africano, em países como a Costa do Marfim, Senegal e outros países do norte, milhares de imigrantes deixam, anualmente, a sua terra natal rumo à França em busca de melhores oportunidades, em busca de uma vida melhor. Entretanto, acabam se refugiando nas periferias, tornando-se vítimas do desemprego e da discriminação. Mesmo tendo sido o primeiro país a abolir a escravidão, em 1794, a França ainda é palco de diversas injúrias raciais, sendo o racismo muito perceptível no dia a dia francês³⁸.

Quando questionados a respeito da relação com os professores franceses, os ex-participantes do Capes-Brafagri afirmaram que a maioria dos docentes era muito acessível, solícita e simpática. Como o recebimento de alunos brasileiros é muito frequente nas instituições francesas e como a parceria Brasil/França, via Capes-Brafagri, já existe há mais de uma década, a interação com os professores acabou sendo mais fácil do que com os estudantes. Contudo, os universitários relataram que também havia professores que apresentavam atitudes preconceituosas em relação aos estrangeiros, chegando em algumas situações até a debochar da cultura e da capacidade intelectual dos mesmos. Entretanto, o preconceito percebido entre os professores era menos explícito do que entre os alunos.

Ainda em se tratando da relação professor-aluno, destacamos a menção feita pelos estudantes quanto à formalidade da mesma. De acordo com os universitários entrevistados, na França, a relação entre professores e alunos é algo muito formal. Os alunos se referem aos docentes como “*Monsieur*” e “*Madame*” (Senhor e Senhora). Não há uma relação mais informal como existe no curso de Engenharia de Alimentos da UFV, *campus* Viçosa, onde alunos e professores acabam tendo mais liberdade de comunicação, interagindo até por meio de sites virtuais. Esse excesso de formalidade foi, de início, uma situação de muita estranheza para os brasileiros.

A terceira dificuldade relatada pelos brasileiros diz respeito à burocracia. Os ex-participantes do programa nos relataram que tiveram muitas dificuldades com a organização da documentação, especialmente quando chegaram à França. Quando estavam no Brasil, toda a documentação necessária à realização do intercâmbio foi organizada em parceria com o coordenador do Capes-Brafagri na UFV, mas quando chegaram ao país estrangeiro, os estudantes tiveram que resolver sozinhos todos os trâmites burocráticos necessários à realização de atividades cotidianas, como por exemplo, a abertura de conta no banco. Uma

³⁸ Dados extraídos de uma reportagem da Revista Afro.com., publicada no dia 02 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.revistaafro.com.br/mundo-afro/como-vivem-os-negros-na-franca/>>. Acesso em: 18/08/2015.

atividade simples, mas que quando se está em um país estrangeiro se torna algo complicado e desgastante.

Outra dificuldade vivenciada foi a locomoção no solo estrangeiro. Quando se chega a um local diferente, é comum se ter dificuldade em saber onde se hospedar, onde comprar determinadas coisas, como chegar aos lugares, quais meios de transporte utilizar, quais os horários dos mesmos, enfim, coisas que fazem parte do dia a dia das pessoas. No entanto, os estudantes nos disseram que quando chegaram à França, eles foram recebidos por um grupo de universitários franceses que os explicaram onde e como fazer algumas coisas. Entretanto, essa ajuda dos franceses nativos, que a princípio gerou uma boa sensação de acolhimento, acabou por não prosseguir.

A adaptação com o clima francês também foi algo complicado para os brasileiros, visto que na França faz muito frio e os dias são muito nublados. Um clima bem diferente do que estamos acostumados em Minas Gerais, estado onde se situa a UFV. Sobre esse fato, Carla nos contou que

“[...] os dias são muito frios, são muito feios, são cinzas. A gente só teve sol no final de maio. De setembro a maio foi tudo cinza” (Carla, 23 anos).

A adequação com a metodologia de ensino das instituições francesas também foi algo de grande dificuldade. Podemos afirmar, tendo por base os relatos dos entrevistados, que esta foi a maior dificuldade encontrada pelos brasileiros.

Na França, a organização das disciplinas e a metodologia de ensino são diferentes do que é desenvolvido na Universidade Federal de Viçosa. Na UFV, ao iniciar o ano letivo, os universitários recebem um cronograma da disciplina, a qual é desenvolvida por um período de quatro a cinco meses, tendo aulas presenciais durante horários semanais já determinados pelo Registro Escolar da universidade. Na França, ao contrário, não há esse cronograma, pois as disciplinas são organizadas em módulos ou blocos, sendo que cada módulo é desenvolvido em um determinado tempo. Por exemplo, uma determinada disciplina é realizada por alguns dias consecutivos, intercalando-se a outras disciplinas, tendo-se aulas desta matéria por vários horários seguidos, geralmente das 08:00hs às 12:00hs ou das 14:00hs às 18:00hs.

Essa forma de organização das disciplinas gerou muitos incômodos aos estudantes brasileiros, pois eles estavam acostumados a ter duas horas-aula de cada disciplina, duas vezes por semana, sendo que a duração da cada hora-aula é de 50 minutos. Então, ficar quatro horas estudando um mesmo assunto foi muito desgastante. Sobre esse fato, Joana nos contou:

“[...] lá as aulas são de quatro horas, então, geralmente são duas horas, para 15 minutos e volta mais duas horas. Só que é a mesma matéria as quatro horas. A gente

achava isso muito ruim porque você vai cansando da matéria, você não consegue absorver tudo” (Joana, 23 anos).

Outro aspecto muito enfatizado pelos entrevistados foi quanto ao tipo de avaliação utilizada pelos professores. Como já relatamos anteriormente, na França, as disciplinas envolvem muito mais a realização de trabalhos práticos do que trabalhos escritos e provas. Utiliza-se a metodologia de projetos, onde o aluno aprende determinado conhecimento, aplicando-o na prática. Além disso, a autonomia dos alunos é constantemente estimulada. Como os estudantes entrevistados não estavam muito familiarizados com este método de ensino, acabaram encontrando muitas dificuldades durante as primeiras disciplinas. Porém, com o passar do tempo, os mesmos foram se acostumando e gostando muito mais da metodologia utilizada nas instituições francesas. A respeito da metodologia, João nos relatou:

“Lá a metodologia é completamente diferente porque é baseada em um aprendizado prático. Então, não existe aquela carga teórica igual existe aqui na UFV, de toda aquela abordagem teórica e que, às vezes, fica só na atividade teórica e não tem o projeto, um projeto realmente prático que a gente possa aplicar, é mais teoria. Lá não. Lá as disciplinas teóricas tem uma carga horária limitadíssima, que é de 16 horas ou 20 horas. Então, eles dão o conteúdo teórico bem rápido, bem enxuto e a outra parte dessas horas é a atividade prática, ou é exposição oral, ou é trabalho em grupo, entrega de relatório, estudo de um caso. Então, o que você precisa saber de teoria, eles abordam de uma maneira bem simplificada. Eu, às vezes, até estranhei porque faltava algum conhecimento teórico, mas eles não tinham problema nenhum e com aquele conteúdo eles já geravam um relatório, geravam uma exposição oral. Então, essa era a metodologia deles, a de um aprendizado mais prático” (João, 23 anos).

No que tange ao incômodo com a maior autonomia por parte dos alunos, o coordenador do programa nos explicou:

“Aqui, os alunos, por conta da nossa forma de organização, estão acostumados a irem pra aula, encher um caderno, decorar o conteúdo e colocá-lo na prova. Na França, a autonomia é dada aos estudantes pra eles desenvolverem os projetos pedagógicos e trabalhos. Então, é claro que, quando eles são postos em uma situação em que se pede pra serem autônomos, eles vão estranhar. Então, no início, eles tiveram um baque sim. Estranham, se sentem um pouco incomodados e, uma vez acostumados, eles se perguntam o porquê de isso não ser feito aqui” (Coordenador do programa).

Uma outra dificuldade apontada pelos estudantes, e que também é muito presente nas literaturas existentes sobre os programas de intercâmbio, relaciona-se ao aproveitamento dos créditos das disciplinas cursadas em instituições estrangeiras. É comum vermos estudantes que participaram de algum programa de intercâmbio relatando que tiveram muitos problemas para o reconhecimento e validação dos créditos cursados fora de seu país de origem, seja porque a carga horária das disciplinas é diferente ou porque os programas analíticos das

mesmas não são idênticos. Infelizmente, grande parte do que é cursado em outro país acaba não sendo validado nas instituições brasileiras e, quando são validadas, as disciplinas acabam sendo aproveitadas apenas como optativas ou facultativas.

No Capes-Brafagri/UFV esta dificuldade vem sendo cada vez mais minimizada, pois como o programa já é desenvolvido há quase 13 anos, o processo de reconhecimento e validação das disciplinas por parte do Registro Escolar da universidade tem sido mais tranquilo. Sobre este aspecto, o coordenador do programa nos explicou que

“Hoje em dia, pelo fato de o programa estar ficando “velho”, por ele existir há um certo tempo, as dificuldades têm sido contornadas ao longo do tempo. Até há alguns anos atrás, existia uma dificuldade muito grande em a UFV reconhecer como válida uma matéria equivalente que tenha sido cursada no exterior. Por exemplo, os alunos cursavam uma disciplina, vamos supor... química de alimentos, se o aluno cursa “química de alimentos” lá no ENSAIA, não necessariamente o programa analítico da disciplina de lá é, linha por linha, idêntico ao daqui, existem diferenças. Tem alguns poucos tópicos que são abordados aqui e que não são abordados lá e alguns poucos tópicos que são abordados lá e que não são abordados aqui, mas o grosso da disciplina, o conteúdo global, é o mesmo. A partir do momento em que duas instituições assinam um acordo, pra mim, está implícito que nós reconhecemos a sua disciplina como algo equivalente a nossa e, por vezes, os alunos encontravam dificuldades de validar as disciplinas pela razão de que os programas analíticos não eram idênticos. Eu acho que isso era uma atitude um pouco retrógrada, né? Nem se o estudante sair daqui e estudar outra “química de alimentos” no próprio Brasil, o programa analítico da outra universidade vai ser idêntico. Então, a gente tem que pensar em equivalência de formação e não ficar contando palavrinhas em programas analíticos. A UFV está mais ciente disso hoje em dia, essa é uma dificuldade que tem sido praticamente inexistente, mas foi algo que já perturbou muito os estudantes que ingressavam nesse intercâmbio porque a UFV não reconhecia as disciplinas que eles faziam lá como equivalentes às daqui. Isso porque as disciplinas da França têm uma carga horária menor do que aqui. Então, se determinada disciplina de lá tem 30 horas e a equivalente aqui tem 45 horas, imediatamente, aquilo era barrado por ter carga horária menor, quando na verdade, às vezes, ter feito aquelas 30 horas de aula e ter desenvolvido atividades extraclasse paralelas tenha sido, por vezes, inclusive, mais rico pro aluno do que ficar 45 horas escutando uma aula clássica na sala de aula, né? Então, se a gente se prender excessivamente apenas a número, se a carga horária é maior ou menor, ou se as palavrinhas do programa analítico são idênticas, a disciplina nunca seria validada. A gente tem que ter um pouquinho mais de bom senso e traquejo para analisar a equivalência da formação que uma determinada disciplina dá para o aluno, independente do que está escrito em palavras no programa analítico ou de ter 5 horas a mais ou 5 horas a menos. Essa foi uma dificuldade que a gente enfrentou durante algum tempo. Felizmente, os conselhos e as comissões, que são responsáveis por analisar esses processos hoje, estão mais flexíveis, mais atentos e mais conscientes disso. Então, hoje essa dificuldade está praticamente contornada” (Coordenador do programa).

Os alunos também nos disseram que tiveram muitos problemas para estabelecer um diálogo efetivo com a Capes. Apesar de ter uma pessoa específica para organizar e resolver as situações relacionadas aos programas de intercâmbio, o retorno por parte da agência de fomento do governo acabava sendo lento, pois muitas são as atribuições da referida coordenadoria.

Ainda sobre o relacionamento com a Capes, os estudantes nos queixaram da total ausência de retorno do relatório por eles preenchidos e enviados à coordenadoria como forma de *feedback* das atividades desenvolvidas ao longo do intercâmbio. Eles enfatizaram que o relatório, além de ser muito superficial já que possui apenas perguntas objetivas, não cobra a comprovação de nada do que foi relatado pelos estudantes, gerando indignação nos alunos que o fazem com total rigor e empenho, esperando um retorno da agência governamental.

A última dificuldade descrita pelos estudantes diz respeito à falta da família e dos amigos. Por mais que se comunicassem constantemente com seus familiares, via telefonemas ou skype, a ausência e a saudade dos mesmos foi algo muito difícil de suportar, especialmente nos primeiros meses.

Por fim, ao refletirmos sobre as dificuldades apresentadas, percebemos que grande parte delas é comum a qualquer programa de intercâmbio. A adaptação com a língua, com o lugar e com clima; a saudade dos familiares; os problemas quanto à documentação, enfim, todas essas dificuldades são constantemente vivenciadas por várias pessoas que realizam um período de estudos em solo estrangeiro, seja ele de curta, média ou longa duração. Elas são frutos da inserção em um ambiente novo e desconhecido.

As demais dificuldades mencionadas, como o problema de relação com os franceses, a forte presença de preconceito, a adaptação com a metodologia de ensino e o processo de validação das disciplinas cursadas, são situações mais específicas do intercâmbio, das instituições envolvidas e da própria França. Contudo, essas são situações que também podem ser encontradas em outros programas de intercâmbio e em outros países para onde vão os intercambistas. Sendo assim, podemos aferir que não foi constatada nenhuma dificuldade relacionada direta e exclusivamente ao programa Capes-Brafagri.

3.5 – Aspectos positivos e benefícios do intercâmbio

Nesta quarta categoria descreveremos os aspectos positivos e os principais benefícios da participação no programa Capes-Brafagri. Assim como na categoria anterior, apresentaremos os dados de forma geral, sem especificar por pessoa entrevistada. Contudo, trataremos vários depoimentos para ratificar a veracidade das informações.

Os oito estudantes foram unânimes ao afirmarem que a participação no programa trouxe muitos benefícios para sua formação pessoal e acadêmica. Além disso, vários foram os aspectos positivos mencionados. Começaremos, então, pelos benefícios citados.

No que tange à formação acadêmica, durante o período de intercâmbio, os brasileiros puderam ter contato com outra metodologia de ensino, uma forma diferente de se realizar o

processo de ensino-aprendizagem, onde a prática recebia um foco maior que a teoria. Ademais, puderam desenvolver vários tipos de trabalhos e projetos, conforme vimos no tópico sobre as atividades realizadas, bem como conhecer e utilizar aparatos tecnológicos diferentes do que possuem acesso na Universidade Federal de Viçosa.

As experiências acadêmicas, oriundas das atividades realizadas no decorrer das disciplinas e ao longo dos estágios, foram muito valiosas, enriquecendo o “olhar” profissional dos brasileiros; aumentando sua capacidade crítica, criativa e reflexiva, e agregando valores aos seus currículos. Eles tiveram, ainda, a oportunidade de pensar e refletir sobre sua trajetória formativa no Brasil, comparando os sistemas de ensino das instituições francesas e da UFV, fato que pode ser verificado em meio aos depoimentos apresentados na categoria anterior.

A aquisição da fluência em uma segunda língua também foi um aspecto muito enfatizado pelos estudantes, pois todos eles sabem da importância de uma segunda língua para a inserção no mercado de trabalho, que é cada vez mais global e exigente. Essa é uma habilidade que, infelizmente, ainda é muito deficiente em nosso país, visto que grande parte da população brasileira somente fala a língua nativa, o português.

Sobre os benefícios para a formação acadêmica, destacamos os seguintes depoimentos:

“Eu acho que abriu muito a minha visão nessa parte de indústria, nessa questão de provas e de teorias. Eu fiquei surpreendida com a capacidade deles de mostrar o lado prático com o lado teórico também, porque lá eles não desprezam totalmente a teoria, eles só não se importam tanto como com a prática. Lá te abre o campo de visão, mostra pra você que você é um engenheiro, tanto é que eu só me senti engenheira na França, que foi quando eu fiz meu projeto de embalagem. Eles mostram que não é simplesmente a universidade que tem a sua importância, o mercado de trabalho tá aí e é mil vezes maior a importância que você tem que dar nele porque é ele que te emprega, é lá que você vai mostrar o seu diferencial. A questão de trabalhar em equipe e em grupo foi muito interessante também. Lá eles sabem trabalhar muito mais em equipe do que a gente aqui no Brasil” (Ana, 23 anos).

“A gente vê uma outra estrutura de aulas, uma outra forma de dar aulas e novos conhecimentos. Eu tive uma matéria, a de viticultura, que aqui quase não tem e lá é o país dos vinhos. Foi a melhor matéria que eu fiz durante o programa. As outras matérias, que eu já vi ou iria ver aqui, serviram pra reforçar também a formação” (Joana, 23 anos).

“Eu consegui desenvolver bem o francês e agora eu sou professor de francês lá na Aliança” (João, 23 anos).

“Na formação acadêmica, eu acho que o estágio abriu muito a minha mente, me trouxe muito conhecimento técnico” (Lia, 23 anos).

“A questão da língua, do francês, foi excelente. Hoje eu posso colocar no meu currículo que eu sou fluente em francês porque, se você sentar e conversar comigo em francês, eu sou capaz de entender 90% do que você tá falando. Isso, pra mim, foi uma das coisas da parte acadêmica que eu mais fico feliz porque eu estudo inglês desde pequena e não falo o tanto que hoje eu falo de francês” (Marcela, 24 anos).

“Eu acredito que ver o ensino numa outra escola foi muito bom porque eu percebi que a gente não tá tão atrás em termos de conhecimento, de disciplinas. Mas o sistema é bem diferente e a gente precisa se adaptar. Então, eu vi que o Brasil não tá muito atrás, pelo menos na nossa universidade. Eu pude perceber que a gente tem sim problemas, mas vi também que a gente tá muito bem. O país é muito bom e nós, brasileiros, somos muito capazes. Um dos benefícios pra mim foi voltar de lá falando assim: “Gente, eu quero ficar no Brasil mesmo! Pra poder fazer esse país crescer e ser tão bom quanto os outros”” (Marcela, 24 anos).

Tendo por base os depoimentos supracitados, podemos perceber que a participação no Capes-Brafagri trouxe um grande ganho acadêmico para os entrevistados. Eles puderam cursar disciplinas diferentes; conhecer e experimentar um novo processo de ensino-aprendizagem; se envolver em trabalhos práticos variados; refletir sobre a situação educacional e social do Brasil; e, ainda, desenvolver a fluência em francês, que acabou possibilitando a imersão no mercado de trabalho brasileiro, como professor da língua em uma empresa voltada para a promoção de cursos de línguas estrangeiras.

No que diz respeito à formação humana, os estudantes destacaram dois pontos principais: o crescimento pessoal e a imersão cultural. Sobre o crescimento pessoal, os brasileiros nos relataram que, ao longo do período em que estiverem fora do Brasil, eles tiveram a oportunidade de desenvolver e aprimorar muitas aptidões pessoais, tais como a independência, a tolerância, o respeito, a habilidade de comunicação, entre outros.

Ao conviver com pessoas e culturas diferentes, os universitários aprenderam a ser mais independentes; a superar as dificuldades e os obstáculos; a respeitar a diferença; a se colocar no lugar dos outros; a ouvir a opinião de outras pessoas; a valorizar mais o país, a família e os amigos; a serem mais comunicativos e interativos. Para confirmar esses aspectos, destacamos os seguintes relatos:

“Eu acredito que o programa tenha mudado muito a minha vida com a oportunidade de conviver com pessoas diferentes porque eu acreditava que eu era muito mais fechada” (Ana, 23 anos).

“Como formação humana, eu aprendi a ser mais tolerante porque eu convivi, principalmente no meu estágio, com pessoas muito diferentes, com duas africanas e um russo, que possuíam vivências completamente diferentes da minha. Então, eu acho que o intercâmbio me ajudou muito a aprender a respeitar a diferença e a aprender a ouvir a opinião do outro. Hoje em dia eu sou muito mais tolerante” (Carla, 23 anos).

“A formação humana que a gente tem no intercâmbio é o maior benefício do programa. Eu voltei com uma visão muito diferente de mundo e de Brasil. A gente vê como que é em outros lugares e a gente passa a repensar como que é aqui” (Joana, 23 anos).

“Você tem que vencer as barreiras pra tentar se entrosar com as pessoas e fazer amizades. Eu fiz grandes amizades. Eu acho que esse crescimento é muito grande” (Joana, 23 anos).

“Na minha formação humana foi o que mais agregou mesmo. Poder aceitar as diferenças, poder ver os estrangeiros de uma outra forma, se colocar no lugar dos estrangeiros que hoje estudam com a gente na UFV e interagir com eles. Eu não gostava de interagir com essas pessoas, eu não sabia como era ser um estrangeiro, ser um intercambista. O intercâmbio foi essencial pra minha formação humana” (João, 23 anos).

“No intercâmbio, você tem a oportunidade de conhecer pessoas que pensam de forma diferente de você. Aprende que as coisas não são assim tão inflexíveis, tem muitas coisas que você pode mudar no seu pensamento” (Lúcia, 23 anos).

“Os maiores aspectos positivos estão envolvidos com a parte de crescimento pessoal que, pra mim, vão refletir no profissional. Foi a primeira vez que eu saí de casa, porque eu moro com os meus pais até hoje. Foi a primeira vez que eu tive que enfrentar novos desafios, o desafio da língua, da cultura, de se incluir numa nova sociedade. E trabalhar em grupo na França foi muito importante pra perder a timidez. Conseguir colocar as minhas ideias foi um grande crescimento pessoal, foi o maior ponto positivo mesmo. Também, a gente passa a ser mais independente, sabe? Tem que encarar novos desafios, mesmo com medo. Isso foi muito bom. Além disso, eu aprendi a me colocar no lugar dos outros. Eu acho que hoje eu me preocupo muito mais do que eu me preocupava antes. Quando eu vejo algum estrangeiro aqui na UFV, eu faço questão de parar e falar “oi” com ele que veio de fora, de brincar com alguma coisa que eu sei na língua dele, pra ele se sentir bem-vindo mesmo, sabe? E falo pra ele ter a liberdade de me perguntar alguma coisa que não entender na aula. Além disso, eu valorizo mais a questão de estar com minha família e com meus amigos porque lá eu me sentia sozinha. Eram tão poucos amigos, não tinha ninguém pra sair comigo, ninguém podia. Outro benefício que eu vi também foi abrir um pouco mais a minha cabeça porque eu sempre morei em Viçosa, não havia saído do Brasil” (Marcela, 24 anos).

“Foi incrível porque eu conheci gente de vários lugares, eu fiz amizade com gente que eu nunca imaginei que pudesse fazer. Além disso, eu cresci muito porque eu fiquei ainda mais independente. Aprendi a me virar com as dificuldades do dia a dia e a resolver os problemas que foram surgindo” (Maria, 24 anos).

A respeito da imersão cultural, os entrevistados destacaram que se incluir em uma nova cultura foi, ao mesmo tempo, algo difícil e enriquecedor. Adaptar-se ao clima, à culinária, aos horários e aos costumes franceses foi, a princípio, um fator bem complicado. As diferenças são muitas e o corpo e a mente sentem.

No entanto, apesar das dificuldades iniciais, com o passar dos dias os estudantes foram se adaptando e aproveitando ao máximo todas as oportunidades de conhecimento e de enriquecimento humano e cultural que foram surgindo.

Os brasileiros nos contaram que aproveitavam os finais de semana e os feriados prolongados para realizar pequenas viagens dentro da própria França, conhecendo seus estados e cidades, e viagens para alguns países vizinhos. Eles ressaltaram que na Europa tudo é muito perto e o serviço de transporte é muito eficiente, possibilitando a viagem a países vizinhos em poucos dias e com poucos custos financeiros.

Em meios às viagens, os ex-participantes do Capes-Brafagri se reuniam e se organizavam para se hospedar em *hostels*; para visitar monumentos históricos, pontos turísticos e espaços culturais; para experimentar comidas e bebidas típicas e para andar pelas

idades, a fim de conhecer um pouco de sua realidade e história. Dentre os países visitados, encontram-se: Alemanha, Áustria, Bélgica, Croácia, Eslováquia, Espanha, Grécia, Holanda, Hungria, Inglaterra, Itália, Marrocos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca e Turquia.

Em meios aos monumentos históricos e os pontos turísticos visitados estavam: os Campos de Concentração (Polônia), a Casa de Anne Frank (Amsterdã - Holanda), o Cinque Terre (Itália), o Coliseu (Itália), o Deserto do Saara (Marrocos), o Museu de Belas Artes (Nancy - França), o Museu do Holocausto (Alemanha), o Museu Nacional de Londres (Inglaterra), o Museu de História Natural de Londres (Inglaterra), o Museu do Louvre (França), o Palácio Diocleciano (Croácia), as Ruínas da Segunda Guerra Mundial/Memoriais da Paz (Alemanha) e a Torre Eiffel (França).

Sobre as experiências obtidas ao longo das viagens, destacamos os seguintes trechos das entrevistas:

“Eu fui no Palácio Diocleciano. É uma história muito bonita da Croácia. Bonita e triste, ao mesmo tempo, porque eles foram dominados durante muitos anos por todos os países em volta. Foi importante pra mim ir lá e ver o tanto que eles cresceram, pois eles só foram independentes a partir de 1991. O país se virou totalmente para os turistas, eles já estão entrando na União Europeia, trocando a moeda deles pra euro e tudo isso com muito esforço. Lá você não vê ninguém marginalizado, as pessoas são totalmente “estilo europa”, ninguém é diferente de ninguém e você não vê violência. É um país que tá sendo reconstruído e que, se brincar, vai ser melhor que o Brasil. Então, foi importante pra mim ver essa organização. Eu vi coisas de guerra lá e vi o quanto eles estão bem, estão crescendo. Foi importante pra ver que o Brasil tem a chance de melhorar e pra parar de falar “não, não é possível”” (Ana, 23 anos).

“A gente visitou muitos museus na própria cidade de Nancy, tinha museu de belas artes, tinha eventos de coral e de músicas. Deu pra viajar pra diversos países, pra conhecer diversos museus, várias culturas diferentes” (Carla, 23 anos).

“Na Polônia, a gente visitou os campos de concentração da época do nazismo. Foi uma visita guiada. O guia vai te contando a história e você sai de lá muito baqueada. É bem pesado, é bem sofrido, mas é muito bacana porque é uma história que a gente não conhece, que a gente não teve contato e eles tiveram” (Joana, 23 anos).

“A gente visitou três lugares muito diferentes: a Itália, o Marrocos e a Inglaterra. A Itália tá bem em crise, então, o país tá bem pobre, a gente vê as diferenças. O Marrocos tem uma cultura completamente diferente. Ele também é um país muito pobre, muito pobre mesmo, então, a gente tem um choque cultural na hora que a gente chega lá porque lá é tudo muito bagunçado. É gente, cachorro, camelo, tudo andando pelas ruas. E Londres é totalmente diferente, é uma cidade rica, movimentada, é uma cidade muito jovem. Foi muito legal fazer essa comparação” (Joana, 23 anos).

“Eu achei muito legal o Museu de História Natural de Londres, tinha uns dinossauros, umas montagens de dinossauros gigantes que mexiam a boca. Parecia muito verdadeiro. Eu achei muito legal o Museu do Louvre também” (Lia, 23 anos).

“A viagem ao Marrocos foi a mais exótica e era uma viagem que eu queria muito fazer. Foi uma oportunidade única. A gente foi pro Deserto do Saara, andou de camelo e dormiu no deserto. Foi uma experiência muito diferente pra gente chegar

em um país árabe, onde os costumes são completamente diferentes e o que marcou muito é que, eu tinha a ideia de que o brasileiro não tinha uma cara, de que a gente era um povo muito misturado, só que eu descobri que a gente tem sim uma cara porque a gente andava na rua, a gente não falava nada e os marroquinos falavam assim: “brasileiros, brasileiras, Galo, Ronaldinho, Neymar”. Eles reconheciam a gente sem a gente falar nada, só de olhar, sabe? Eu fiquei muito impressionada. Eles também têm um carinho, um amor pela gente que eu não sabia. Quando a gente foi em Portugal, eu fiquei até um pouco envergonhada porque eles conhecem muito da nossa cultura, da nossa cultura popular, dos cantores, da realidade brasileira, só que nem eu e nem os meus amigos, a gente não conhecia praticamente nada do Portugal atual. A gente sabe de antigamente, quando a gente tinha que estudar história na escola” (Lúcia, 23 anos).

“Na Europa é tudo muito marcante porque sempre tem alguma coisa relacionada à guerra. Geralmente, quando eu visitava o país, eu escolhia uma cidade só, a mais conhecida e na Inglaterra eu fui só em Londres e lá eu vi que tem muitos memoriais com os nomes das pessoas que participaram da guerra. Você parava e refletia: “A guerra aconteceu mesmo!”. Isso pra gente é muito distante, mas eu conversava com alguns franceses e eles contavam que viveram aquilo ali, eles sabem contar de trás pra frente e de frente pra trás. Eles têm parentes que morreram na guerra, sabe?” (Marcela, 24 anos).

Quanto aos aspectos positivos, mencionados recorrentemente pelos estudantes ao longo das entrevistas, podemos destacar: a organização do programa, o acompanhamento dos coordenadores, os recursos financeiros cedidos pela Capes e a tradição/história do programa.

A organização do programa, ou seja, a forma como ele está estruturado na UFV e nas instituições francesas foi algo muito elogiado pelos entrevistados. Eles nos disseram que, apesar da grande burocracia para se preparar os documentos necessários à realização do intercâmbio, o programa encontra-se muito bem organizado, contando com profissionais qualificados para o desenvolvimento do mesmo. Os estudantes já vão para a França sabendo onde irão se hospedar, onde farão as principais refeições (nos restaurantes universitários), quais disciplinas irão cursar e com um contato pré-estabelecido com o coordenador francês do programa na instituição de destino.

Sobre o contato, orientação e acompanhamento dos coordenadores do programa, os discentes nos relataram que em algumas ocasiões eles se encontravam pessoalmente com os coordenadores e em outras se comunicavam com os mesmos através de e-mails, skype e telefonemas. A figura e o papel exercido pelos coordenadores foram enaltecidos pelos participantes do programa como algo que fornecia um sentimento de segurança e apoio. Sempre que precisavam, eles sabiam a quem recorrer. Um acompanhamento que é algo característico do Capes-Brafagri e que o difere de outros programas de intercâmbio estudantil.

A respeito da organização do programa e do acompanhamento dos coordenadores, alguns estudantes nos afirmaram:

“A organização do programa é muito boa. A gente já sabe quais disciplinas vai fazer e sabe que tem um alojamento. Além disso, desde o começo, você já tem um

orientador aqui e isso já é mais fácil pra estabelecer um contato lá. Isso, de saber o que vai acontecer com você, de saber que você já tem um alojamento, eu não vi no Ciência sem Fronteiras, por exemplo. Tinha amigas lá, que foram pelo Ciência sem Fronteiras, e que chegaram totalmente perdidas” (Ana, 23 anos).

“O acesso com os orientadores, tanto do Brasil como o da instituição francesa, era muito bom. A gente tinha livre acesso pra falar, pra conversar, pra expor qualquer problema. A visita do Eduardo também foi muito importante. O programa cobre a visita do orientador para saber como a gente tá, se precisa de alguma coisa, o que pode melhorar” (João, 23 anos).

“Eu acho que o programa tem um acompanhamento bom, um acompanhamento que a gente tem do Eduardo aqui e do François lá, que foi o nosso coordenador lá. Isso foi muito bom porque a gente tava bem próximo. Tem alguns programas de intercâmbio que você fica muito solto” (Joana, 23 anos).

O fato de todas as despesas relativas ao intercâmbio terem sido custeadas pelo Governo Federal, via Capes, também foi enfatizado pelos estudantes como algo muito positivo e de grande importância. Todos os oito entrevistados afirmaram que sem o recurso financeiro cedido pelo governo, eles não poderiam complementar sua formação acadêmica em instituições fora do Brasil, principalmente em universidades europeias, que possuem uma tradição no ensino e na pesquisa reconhecidas mundialmente. Além disso, o valor mensal recebido foi suficiente para arcar com todas as despesas e possibilitar a imersão cultural por meio das viagens realizadas.

O último aspecto positivo citado diz respeito à tradição e história do programa. Como a parceria firmada entre as instituições francesas e a UFV já possui anos de consolidação, a comunicação entre professores, alunos e coordenadores foi mais acessível. Ademais, alguns processos burocráticos, tais como a organização dos documentos e os procedimentos para a validação dos créditos cursados acabam sendo mais tranquilos, dado às experiências que as pessoas envolvidas adquiriram com o passar do tempo. Sobre a importância da tradição do programa, João nos disse:

“O aspecto que eu acho que é mais positivo é o de ser uma parceria já consolidada com a UFV. Então, é muito mais fácil de você estabelecer contatos. A partir do momento em que nós somos selecionados, nós somos encaminhados pra conversar com uma pessoa específica da escola, aquela que enviou para gente a carta de aceite. Ela nos dá algumas orientações e solicita os documentos pra começar a preparação do intercâmbio. Então, ter alguém lá, uma pessoa já conhecida, facilitou o processo de intercâmbio” (João, 23 anos).

Para terminar a descrição desta categoria, gostaríamos de expor um trecho da entrevista realizada com o coordenador do programa a respeito dos benefícios e dos aspectos positivos do mesmo. Ressaltamos que o trecho apresentado a seguir traz a experiência e o ponto de vista do Prof. Eduardo adquiridos não somente durante o período de coordenação do

programa, mas principalmente ao longo do período em que ele pôde participar do mesmo programa, enquanto estudante do curso de Engenharia de Alimentos da UFV.

“Eu sou suspeito de falar, mas eu acho muito importante esse tipo de oportunidade durante a formação acadêmica de uma pessoa. É algo que abre muito a cabeça da pessoa, do ponto de vista técnico e científico, e do traquejo humano que ela vai ter por mergulhar em uma outra cultura. Eu acho que um estudante que participa de um programa de intercâmbio governamental, como o Brafagri, com tudo pago, as passagens de ida e de volta, as mensalidades, o seguro saúde, enfim, ele vai ter a oportunidade de estudar, com conforto, em grandes escolas da Europa e aprender uma língua estrangeira, vai ter contato com uma cultura estrangeira, uma cultura mais longínqua. Todos esses aspectos, o técnico e o humano, eu acho que tendem a fazer desses profissionais pessoas melhores, melhores no sentido bem amplo da palavra. Melhores do ponto de vista de esperteza, de eficiência, de traquejo, de saber lidar com as pessoas, de se comunicar melhor, de reagir melhor às situações inesperadas. Então, eu acho que do ponto de vista positivo, isso vem pra eles a longo prazo, ao longo da vida deles e, de fato, quando a gente conversa com ex-participantes do programa, eles nos falam: “puxa vida, esse intercâmbio me abriu tanto a cabeça pra tal coisa, hoje em dia eu trabalho muito melhor em tal área”. A gente ouve muito isso. Eu vivi isso também. Então, isso é algo muito positivo” (Coordenador do programa).

Com esta categoria, finalizamos as considerações a respeito das experiências obtidas pelos oito estudantes do curso de Engenharia de Alimentos da UFV ao longo de sua participação no Capes-Brafagri. Tendo em mente tudo o que foi exposto neste capítulo, concluímos que o período de estudos realizados nas instituições francesas foi muito enriquecedor para os alunos brasileiros, possibilitando uma formação diferenciada tanto em termos acadêmicos quanto humanos e culturais. A realização do intercâmbio possibilitou aos entrevistados a imersão em um ambiente novo, cuja cultura, hábitos e costumes são muito diferentes, além disso, proporcionou momentos de crescimento pessoal, reflexão, criticidade e descobertas. Vivências que, sem dúvida, deixarão marcas na história dos participantes e lhes proporcionarão um novo olhar sobre sua trajetória acadêmica, profissional e humana, bem como sobre o Brasil e sobre o mundo.

Para darmos continuidade às discussões sobre o desenvolvimento do Capes-Brafagri, apresentaremos, no próximo capítulo, uma reflexão a respeito das contribuições do programa para o avanço da ciência brasileira, tendo por base as falas dos entrevistados.

CAPÍTULO IV

CONTRIBUIÇÕES DO CAPES-BRAFAGRI PARA A CIÊNCIA BRASILEIRA

Ao final desta dissertação, cabe tecer algumas considerações a respeito das contribuições que um programa de intercâmbio estudantil, tal como o Capes-Brafagri, apresentado ao longo deste estudo, pode trazer para o avanço da ciência brasileira.

Nesta dissertação, em meio às discussões apresentadas no decorrer do Capítulo I, pudemos perceber que os discursos de promoção de inovação tecnológica e de aumento de produção de conhecimentos são constantemente associados às ações de internacionalização da ciência no ensino superior, principalmente através do desenvolvimento dos programas de intercâmbio. Esses discursos aparecem como sendo os objetivos principais das políticas de internacionalização.

Perante este quadro e refletindo sobre tudo o que foi dito até aqui sobre o Capes-Brafagri, faz-se prudente questionarmos: Será que os programas dessa natureza realmente propiciam o aumento da produção de conhecimentos e trazem a inovação tecnológica para a ciência brasileira? Esses discursos, tão utilizados tanto por organismos internacionais quanto por governantes, se materializam em ações práticas ou meramente se mantêm no campo linguístico?

Para respondermos a essas perguntas recorreremos, mais uma vez, aos dados obtidos ao longo das entrevistas realizadas com os oito ex-participantes do Capes-Brafagri e com o coordenador do mesmo.

4.1 – Contribuições do programa para a inovação tecnológica

Quando questionados sobre as contribuições do programa para o desenvolvimento da inovação tecnológica do país, os oito estudantes entrevistados nos disseram:

“Eu acredito sim que o intercâmbio contribui pro desenvolvimento tecnológico. Acredito porque lá a gente tem contato com muita coisa que não tem no Brasil, principalmente na questão de indústria. Lá a transferência de tecnologia é muito intensa. Então, tem como você aprender essas coisas, de empreendedorismo, até mesmo dentro de um laboratório, você se desenvolve muito. Eu pude fazer várias visitas técnicas nas indústrias e visitei feiras de industriais. A universidade levou a gente numa feira de embalagens em Lion e lá eu vi embalagens de todas as formas possíveis e equipamentos dos mais modernos que tinha. As empresas mostravam pra gente como as máquinas funcionavam, o que eles conseguiram de novo com aquilo, fizeram exemplificações na hora, montando os produtos e mostrando como funcionavam as máquinas. Isso nos deu oportunidade de contato e eu consegui cartão de muito lugar diferente. Então, isso com certeza faz diferença. Abre o seu mundo, abre a sua rede de contatos e, se você precisar um dia no futuro, você sabe

aonde procurar, você sabe as parcerias, vai se lembrar de muitas coisas que você viu e que no Brasil não tinha, que você não aprendeu na sua graduação, mas você aprendeu fora” (Ana, 23 anos).

“Eu acho que a inovação tecnológica só é vista por quem faz estágio. Quem escolhe não fazer estágio, eu acho que não consegue ver isso. Falo isso porque quando eu fiz estágio, eu tive contatos com equipamentos que eu nunca tinha visto aqui no Brasil, eu nem sabia que existia. Então, isso eu acho que é importante. Eu até comentei em algumas aulas desse período sobre coisas que eu vi lá na França e não vi aqui. Então, o estágio é muito mais importante que as disciplinas. Acho que o estágio sim pode trazer esse desenvolvimento tecnológico que eles querem” (Carla, 23 anos).

“Eu não mexi muito com pesquisa, com laboratório, com inovação tecnológica, mas eu mexi muito com a questão de empreendedorismo, que, querendo ou não, é uma inovação. Uma grande diferença de lá é que as universidades de lá trabalham muito com empresas, então, as pesquisas que elas fazem são voltadas para as empresas, são de inovação tecnológica pra ser aplicada. Eu acho que falta isso aqui no Brasil porque a gente faz iniciação científica, mestrado e doutorado e não aplica o que pesquisa. Os estudantes brasileiros pesquisam, pesquisam e pesquisam, e não usam o seu resultado pra nada. Lá isso é bem diferente, eles fazem muitas coisas voltadas pra colocar no mercado. Eles têm esse contato maior com as empresas. Foi nesse sentido que eu vi a inovação” (Joana, 23 anos).

“A minha especialização não abrangia tanto essa questão de inovação tecnológica. Era uma especialização mais voltada pra inovação no sentido empresarial. Você poder implementar novas ferramentas, novas metodologias em um conceito empresarial, era voltada para toda a cadeia logística de uma empresa. Mas, eu não posso falar com você, com propriedade, se o programa é capaz de trazer inovação tecnológica pro Brasil. Com a formação que eu tive, eu não me sinto preparado pra poder inovar. A formação que a gente teve abriu a nossa mente pra conceitos que a gente não sabia, conceitos que a gente não conhecia e que no nosso curso não vai ter porque a nossa grade não tem. Então, eu acho que foi mais isso, trazer novos conceitos. Eu não senti que me deu suporte pra inovar, pra trazer inovação pro Brasil” (João, 23 anos).

“O programa contribui sim para a inovação, te dá um novo olhar sobre as coisas, uma nova abrangência, mas não é nada assim tão diferente do que eu poderia ter desenvolvido aqui na UFV” (Lúcia, 23 anos).

“Sinceramente? Eu não acho que o programa contribui pro avanço tecnológico. Quando eu penso em tecnologia, eu penso que eu ia pra lá pra aprender alguma tecnologia muito boa deles, trazer pra cá e desenvolver aqui. Não, eu não fiz isso. Eu sei que tiveram colegas que fizeram estágios mais voltados pra área de pesquisa, então, eles fizeram coisas muito interessantes. Mas, no meu caso, que não gosto muito dessa área de pesquisa, não foi nada tecnológico. Foi um desenvolvimento mais pro profissional, pro mercado de trabalho” (Marcela, 24 anos).

Com os relatos supracitados, podemos intuir que há muitas controvérsias no que tange às reais contribuições do programa de intercâmbio para a inovação tecnológica. Alguns estudantes acreditam que o programa traz sim benefícios diretos para a inovação da tecnologia brasileira, mas existem outros que não acreditam nesse discurso. Para estes últimos, a formação diferenciada que receberam está muito mais atrelada à inserção no mercado de trabalho, voltada para o desenvolvimento de habilidades requeridas pelas empresas e pelas indústrias.

A inovação tecnológica tal como é entendida e propagada pelo Ministério da Comunicação³⁹, ou seja, como toda novidade incorporada pelo setor produtivo, através de pesquisas ou investimentos, cujo objetivo é o aumento da eficiência da produção ou a criação/aprimoramento de um produto, não foi algo presente na experiência obtida por todos os participantes entrevistados. Somente alguns é que conseguiram ter esse olhar, esse foco de atuação.

No entanto, tendo em mente essas informações, não podemos generalizar o que aqui foi dito como sendo algo comum a todos os programas de intercâmbio estudantil e, até mesmo, a todas as experiências obtidas pelos vários graduandos que já participaram do Capes-Brafagri na UFV, durante os seus quase 13 anos de história. O ponto de vista e a opinião dos oito alunos entrevistados para este trabalho foram diretamente influenciados pela experiência acadêmica que tiveram e pelas características e metodologia de ensino das escolas francesas em que estudaram. São aspectos bem particulares, frutos de uma realidade específica.

4.2 – Contribuições do programa para o aumento da produção de conhecimentos

Em si tratando do aumento de produção de conhecimentos, podemos afirmar que há um consenso maior entre as falas dos entrevistados. Todos eles acreditam que esse discurso se materializa em ações práticas. Vejamos o que nos relataram os estudantes:

“Aumenta sim. Eu sou unânime nessa questão porque... é que nem eu tava falando na questão de embalagem, aqui no Brasil, eu tenho uma aula de embalagem totalmente teórica, que ninguém sabe desenvolver uma embalagem, não existe nenhum projeto pra fazer uma embalagem. Então, a pessoa acabou de fazer a matéria e você subentende que ela sabe fazer uma embalagem, mas quando a pessoa chega na indústria, ela não sabe fazer nada. Lá é diferente, entendeu? Lá a pessoa pode não saber muita teoria, mas na hora de fazer, de ser prático, ela vai lá e vai fazer. Eu acho que contribui sim porque são conhecimentos muito diferentes, a forma de ver as coisas é diferente. Após o intercâmbio, eu tô começando a enxergar melhor as coisas, a ver o que pode ser feito de crítica nas disciplinas, tanto é que até com os meus professores eu cheguei a falar o que tá faltando. Então, eu acho que não é só focalizar em certos conhecimentos. O que você aprende em uma área se alastra pra outras. Então, gera sim. É uma rede de conhecimentos” (Ana, 23 anos).

“Eu acho que o programa contribui sim para a produção de conhecimento. A gente aprende muitas coisas novas e amplia muito os conhecimentos acadêmicos. Eu vou aproveitar um dos projetos que eu fiz lá como meu TCC aqui e, talvez, com esse TCC eu consiga publicar alguma coisa” (Carla, 23 anos).

“O programa contribui porque ele abrange outras áreas, outras formações e essas formações, por exemplo, a de embalagens, que é uma especialização que três alunas

³⁹ Informações extraídas do portal eletrônico do Ministério da Comunicação no Brasil. Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/acoes-e-programas/inovacao-tecnologica>>. Acesso em: 02/10/2015.

fizeram, existe aqui na UFV, mas a formação é completamente diferente porque aqui é abordado a teoria e lá é abordado a prática, a construção de uma embalagem, a elaboração de uma embalagem e como posicionar ela no mercado. Então, a capacidade de produção aumenta porque a gente tem uma visão muito mais geral do que a gente tem aqui. A nossa formação, enquanto estudantes no nosso curso, é sempre muito teórica, mesmo a gente tendo os laboratórios. É pra validar teoria, sabe? Não é pra gente elaborar, criar, formular. Eu acho que com o programa a gente tem uma visão mais global, a gente chega querendo entender o processo como um todo, a gente quer criar, quer trazer o conceito para o meio empresarial. Aqui a gente vê muito pouco sobre a questão empresarial, é muito voltado pra pesquisa e lá é o contrário, um em cada 100 vai ficar na pesquisa, a formação é voltada pro meio profissional, pra pessoas que querem inovar no meio profissional. São focos diferentes que complementam a nossa formação. Eu acho que a gente chega aqui com uma nova visão, uma visão mais crítica dos processos e quer levar, quer incluir isso no meio profissional, quer sair um pouco desse meio da pesquisa, desse meio tão teórico que a gente vê na UFV. É muito bom ter teoria, até porque me fez falta um pouco de teoria lá, mas a prática também é importante, acho que é complementar” (João, 23 anos).

“Eu acho que aumenta porque a gente traz conhecimentos pra cá, sabe? Eu ainda não tive a oportunidade de aplicar o que eu aprendi lá, mas eu acho que, de certa forma, só de você comentar com um colega, comentar com um professor, já abre a mente, “nossa, tem gente fazendo isso em outro lugar”. Agora, tudo depende de investimento, né? Lá não é o governo que sustenta a pesquisa, são os empresários. É a indústria que traz um problema pra universidade e ela pesquisa formas de solucionar esse problema. Aqui no Brasil, as pesquisas acabam sendo mais limitadas porque o investimento nas universidades é só do Governo e é pouco, o que limita muito o crescimento. Lá tinha dinheiro porque era a indústria que pagava e pagava caro pelos projetos. Essa forma como funciona lá, de ter os investimentos dos industriais, é muito interessante para aumentar a produção de conhecimentos” (Lia, 23 anos).

“Com certeza aumenta a produção de conhecimentos. Eu acho que o esforço pra aprender e entender o que o professor tá falando numa outra língua é dobrado. Além disso, eu também tive a oportunidade de fazer um trabalho que seria similar ao TCC que eu tenho que desenvolver no Brasil e eu vou tentar aproveitá-lo aqui” (Lúcia, 23 anos).

Podemos observar que os relatos expostos demonstram que o aumento de produção de conhecimentos é sim um ganho obtido durante a formação em instituições estrangeiras, de múltiplas formas. A oportunidade vivenciada amplia os horizontes acadêmicos dos estudantes, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos e de novas formas de ver algo que já havia sido estudado em instituições brasileiras. As formações adquiridas se complementam e geram frutos tais como a criticidade, a criatividade, a vontade de inovar e de publicar o que foi descoberto ou produzido.

Ademais, a participação no desenvolvimento de pesquisas e em diversos concursos nacionais realizados na França, vivências que foram relatadas no Capítulo III, pode ser entendida como um meio muito importante para o aumento de produção de conhecimentos no Brasil, uma vez que amplia a rede de conhecimentos e de reconhecimento internacional dos brasileiros. Este fato pode ser comprovado, dentre outros meios, por uma reportagem publicada no dia primeiro de setembro de 2015, no site eletrônico da UFV, que relata o recebimento de um prêmio internacional e de grande peso acadêmico por uma estudante do

curso de Engenharia de Alimentos da UFV e que participou do programa Capes-Brafagri no ano de 2015⁴⁰.

A publicação na UFV, via TCC, de trabalhos e projetos feitos nas universidades francesas também tem se tornado algo mais frequente no Departamento de Engenharia de Alimentos, sendo apontada pelos estudantes como uma das formas mais concretas de possibilitar o aumento de produção de conhecimentos no Brasil e de dar um retorno do que foi feito ao longo do intercâmbio.

No decorrer das entrevistas, sugerimos aos estudantes que tentem publicar suas vivências e conhecimentos para além das “pilastras” da UFV. Sugerimos que eles tentem publicar artigos em revistas, em livros, em anais de eventos, entre outros meios de divulgação científica. Essa sugestão se faz válida, pois em meio às descrições das atividades realizadas em solo francês, apresentadas no Capítulo III desta dissertação, vimos uma riqueza muito grande de trabalhos, projetos e pesquisas, cujas ideias são muito interessantes e podem vir a instigar novas pesquisas e trabalhos acadêmicos Brasil a fora.

Para finalizar as discussões empreendidas ao longo deste capítulo, vamos expor o relato do coordenador do programa sobre as contribuições do Capes-Brafagri para o avanço da ciência brasileira.

“Eu acho que o programa contribui sim para o avanço da ciência brasileira, mas isso não é de imediato. Esses programas de intercâmbio começaram há pouco mais de 10 anos, não é verdade? O Ciência sem Fronteiras, que popularizou esses intercâmbios, começou há três ou quatro anos atrás, né? Essas pessoas vão retornar do intercâmbio com uma formação diferenciada, mas é necessário dar um pouco de tempo pra que elas ingressem no mercado de trabalho e comecem a por em prática o que elas aprenderam e aquilo que elas se tornaram durante o intercâmbio. Então, eu acredito sim que esses programas de intercâmbio vão trazer algo bacana para o Brasil. Os profissionais que nós teremos trabalhando na próxima década, que estarão consolidados no trabalho, é que serão as pessoas que terão participado dos intercâmbios nos últimos anos. Eu acho que será a partir desse momento, que nós vamos sentir a diferença. O que nós não podemos querer é que essa diferença seja imediata, “começamos um intercâmbio há dois anos e ano que vem o Brasil tem que mudar a cultura”. Não, não é assim que vai acontecer. O que vai acontecer é que essas pessoas vão começar a voltar, elas vão começar a ficar mais numerosas no mercado de trabalho e elas vão se questionar: “Eu vivi isso em tal país e funcionava bem, por que a gente não faz um esforço pra implementar isso aqui ou pra modificar isso que não tá funcionando de uma forma tão bacana por essa outra maneira?”. Essas pessoas vão voltar e vão começar a se questionar e eu acho que isso é que vai ajudar o Brasil a melhorar um pouco nos próximos anos” (Coordenador do programa).

⁴⁰ Para obter maiores informações a respeito da premiação obtida pela estudante, acesse o link: <https://www2.dti.ufv.br/ccs_noticias/scripts/exibeNoticia2.php?codNot=23905>.

Esta fala do coordenador enriquece e ratifica as informações expostas até aqui, reforçando as contribuições que o programa pode trazer não só para o avanço da ciência no Brasil, mas também para a formação de cidadãos mais críticos e ativos.

Assim como afirma o Prof. Eduardo, cremos que essa transformação não ocorrerá de forma imediata, uma vez que os frutos começarão a ser colhidos nos próximos anos, quando os ex-participantes do Capes-Brafagri e de outros programas de intercâmbio estudantil estiverem atuando no mercado de trabalho. Contudo, para que isso realmente aconteça, é imprescindível que o governo brasileiro, juntamente com as instituições de ensino superior e de fomento à pesquisa, invistam e incentivem a permanência desses estudantes e futuros profissionais no país, pois bem sabemos que a fuga de cérebros é uma prática recorrente após a participação em um programa de intercâmbio estudantil. Os grandes potenciais brasileiros acabam saindo do país em busca de reconhecimento social e melhores condições de vida e de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação pudemos perceber que, embora as políticas e programas de intercâmbio estudantil tenham ganhado maior ênfase nos últimos decênios, a internacionalização da ciência no Brasil não é um fenômeno novo. Suas raízes históricas são longínquas, fazendo-se presente desde a criação de grande parte das instituições de ensino superior do país, que tiveram influência direta de profissionais e ideais/modelos educacionais de países estrangeiros em seu surgimento.

Entretanto, as ações de internacionalização da ciência não são mais as mesmas evidenciadas no surgimento das universidades brasileiras. Elas sofreram mudanças com o passar do tempo, acompanhando as transformações econômicas, educacionais, sociais e políticas ocorridas na sociedade.

Na contemporaneidade, a internacionalização da ciência, assim como a educação, encontra-se diretamente ligada aos aspectos econômicos e políticos, sendo entendida como uma mercadoria passível de comercialização, movimentando um grande valor monetário anualmente e sendo vista como um elemento estratégico para a criação e intensificação de parcerias bilaterais entre os diferentes países do globo terrestre.

Cada vez mais as políticas e programas de internacionalização são entendidas e enaltecidas como instrumentos de aprimoramento da formação dos indivíduos e para o avanço da ciência de todos os países, por meio do aumento da produção de conhecimentos, da melhoria da qualidade das pesquisas, das descobertas e da inovação tecnológica.

Através do intercâmbio, alunos de graduação e pós-graduação podem estabelecer contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação, e aprender/apreender muitos conhecimentos importantes para o avanço da ciência de seu país de origem. Além disso, a formação diferenciada que recebem nas instituições estrangeiras propicia a aquisição e desenvolvimento de diversas habilidades requeridas pelo atual mercado de trabalho, tais como a fluência em uma segunda língua, um maior potencial de criatividade e adaptabilidade à situações inesperadas, entre inúmeras outras.

Este entendimento alimenta os discursos do governo brasileiro que tem utilizado os programas de intercâmbio para fazer avançar o desenvolvimento de áreas científicas tidas como prioritárias por apresentarem um grande atraso em termos de formação de alto padrão tecnológico.

O Capes-Brafagri é um dos muitos programas de intercâmbio estudantil desenvolvidos pelo governo brasileiro e que envolve, direta ou indiretamente, o discurso de aumento de

produção de conhecimentos e de avanço da inovação tecnológica, estando voltado para estudantes de graduação das áreas de ciências agrônômicas, agroalimentares e veterinária.

Na Universidade Federal de Viçosa, *locus* deste estudo, as ações do Capes-Bragri estão concentradas no curso de Engenharia de Alimentos e cerca de 10 estudantes são enviados anualmente para complementar seus estudos nas instituições francesas parceiras da referida universidade (ENSAIA e AGROCAMPUS OUEST).

Os estudantes contemplados com as bolsas de estudo ficam em solo estrangeiro por um período de até 11 meses e, durante este tempo, desenvolvem uma variada gama de atividades acadêmicas, tanto na área de ensino quanto na de pesquisa.

Em meio aos relatos dos oito estudantes entrevistados para o desenvolvimento desta dissertação, pudemos perceber o quão ricas foram as experiências obtidas ao longo do intercâmbio, sejam elas acadêmicas e/ou culturais. Tais experiências proporcionaram a aquisição de uma formação acadêmica diferenciada, o que, como bem explicado pelo coordenador do programa, não significa uma formação melhor ou pior do que a obtida em solo brasileiro. As disciplinas cursadas e os conhecimentos obtidos possuem focos e características distintas, complementando-se.

A vivência internacional fez com os participantes do programa se inserissem em um contexto social, acadêmico e cultural muito diferente. Essa inserção, que de início causou alguns transtornos e dificuldades, fez com que os estudantes desenvolvessem habilidades importantes não só para a aquisição de uma formação profissional mais qualificada, mas também para uma formação mais humana, voltada para a vida em sociedade, tais como a adaptabilidade, a tolerância, o respeito, o autocontrole, a capacidade de argumentação, a perda de timidez, a fluência em uma segunda língua, a criatividade, entre outros. Acima de tudo, a experiência obtida propiciou a ampliação da visão e compreensão de mundo dos sujeitos pesquisados.

É possível observar, em meio às entrevistas, que os estudantes conseguiram desenvolver mais o seu poder de criticidade, refletindo sobre os modelos de ensino utilizados na França e no Brasil, sobre a relação teoria-prática no processo de ensino-aprendizagem, sobre a relação entre universidade e mercado de trabalho, sobre a atuação dos profissionais da educação superior, sobre o relacionamento entre pessoas de diferentes culturas e sobre as condições econômicas e culturais de diferentes países.

Especialmente em termos acadêmicos, vimos que as atividades desenvolvidas pelos estudantes foram muito variadas e enriquecedoras. Muitas dessas atividades, principalmente as desenvolvidas ao longo do período de estágio, não seriam igualmente desenvolvidas durante a graduação na UFV, pois como mencionado anteriormente, as instituições

apresentam características formativas distintas. Portanto, o intercâmbio proporcionou o contato e a obtenção de conhecimentos diferenciados, agregando valor aos currículos dos estudantes.

Ainda em termos acadêmicos, observamos que a forte relação entre as universidades francesas e o mercado de trabalho foi algo que se fez muito presente entre as experiências acadêmicas obtidas pelos entrevistados. Muitos deles realizaram as atividades de estágio em *startups* situadas nas próprias instituições de ensino superior francesas. Os relatos dessas experiências vão ao encontro dos discursos mercadológicos atribuídos atualmente às políticas de internacionalização. Discursos esses que, como vimos ao longo do Capítulo I, são oriundos do neoliberalismo e do processo de mercantilização da educação. A presença das *startups* dentro das instituições de ensino superior francesas e o grande foco de formação para a inserção no mercado de trabalho demonstram a existência de uma íntima relação entre economia e educação, especialmente em cursos voltados para uma formação mais técnica, como é o caso da Engenharia de Alimentos.

Quando analisamos as falas dos entrevistados tendo em mente o discurso de aumento de produção de conhecimentos e de avanço da inovação tecnológica da ciência brasileira, percebemos que os estudantes não corroboram unanimemente com tal discurso. A concordância ou não está diretamente ligada ao tipo de atividade de estágio que realizaram e, portanto, acaba sendo algo muito pessoal.

O discurso de inovação tecnológica gerou muitas controvérsias entre os estudantes. Em meio aos relatos expostos no decorrer do Capítulo IV, vimos que alguns discentes acreditam que o intercâmbio tenha proporcionado meios para a geração de inovação, mas essa inovação não está diretamente ligada à tecnologia, ao uso de novos aparatos tecnológicos. A inovação obtida está mais ligada aos aspectos empresariais, às noções de empreendedorismo e de maior segurança para o exercício da atividade profissional. Está mais voltada para a inserção no mercado de trabalho. Somente os que realizaram o estágio em laboratórios é que tiveram mais acesso aos aparatos tecnológicos, conhecendo e utilizando muitos equipamentos que eles sequer sabiam que existiam.

Quanto à produção de conhecimentos, as falas dos estudantes foram mais consensuais. Todos eles acreditam, em maior ou menor intensidade, que a participação no programa proporcionou sim o aumento de produção de conhecimentos. A experiência obtida em solo estrangeiro possibilitou a ampliação dos horizontes acadêmicos dos discentes, permitindo a aquisição de novos conhecimentos e de novas maneiras de ver algo que já havia sido estudado no Brasil. Portanto, a formação adquirida nas instituições francesas complementa a formação

obtida na UFV, incorporando elementos novos ou reforçando algo já existente, sob variadas formas.

A publicação dos trabalhos acadêmicos realizados na França, via TCC, é um meio muito importante para relatar a experiência vivenciada e para divulgar o que tem sido estudado em outros países, ampliando assim o leque de conhecimentos e ideias para futuras pesquisas em solo brasileiro. Além disso, como vimos, a participação no desenvolvimento de pesquisas e em diversos concursos nacionais realizados na França apresenta-se como um forte instrumento para a ampliação da rede de conhecimentos e de reconhecimento internacional da participação de brasileiros em pesquisas e projetos educacionais internacionais.

Contudo, cabe ressaltar aqui a necessidade de maior divulgação do programa, dos trabalhos desenvolvidos e das experiências obtidas. Acreditamos que, dada à tradição e às peculiaridades do programa, o mesmo deveria ser mais divulgado na UFV e no Brasil; o seu conhecimento e reconhecimento ainda é muito incipiente. Além disso, somente a publicação do TCC e o envio do relatório para a Capes não são suficientes para abarcar toda a riqueza de vivências que o programa oferece e muito menos gerar momentos de reflexão e continuidade do que foi estudado em solo estrangeiro. O próprio coordenador do programa expôs essa deficiência e sugeriu a criação de eventos nacionais ou estaduais para encontro dos estudantes e coordenadores, a fim de debater e refletir sobre as ações do Capes-Brafagri e gerar momentos de troca de experiências. Esses eventos poderiam possibilitar a continuidade das pesquisas iniciadas na França e, conseqüentemente, aumentar a rede de parcerias entre as instituições e a produção de conhecimentos no país.

Por tudo que foi exposto ao longo desta dissertação, concluímos que o progresso da ciência brasileira, via aumento de produção de conhecimentos e de inovação tecnológica, não ocorrerá de forma imediata através dos programas de intercâmbio estudantil. Os frutos do intercâmbio não serão colhidos de um ano para outro. É preciso tempo e investimentos constantes na formação e permanência dos ex-intercambistas em solo brasileiro.

Se o governo brasileiro, juntamente com as instituições de ensino superior e de fomento à pesquisa, investir e incentivar a permanência desses indivíduos no país, possivelmente, nos próximos anos, teremos excelentes profissionais atuando no mercado e nas universidades brasileiras.

Segurar esses profissionais no país, valorizando-os, tanto em termos econômicos quanto sociais, é, portanto, de extrema importância se quisermos de fato colher os frutos dos investimentos feitos nos diversos programas de intercâmbio estudantil. Caso isso não aconteça, continuaremos perdendo profissionais com grande qualidade acadêmica para os países estrangeiros.

Além disso, como vimos, os maiores benefícios dos programas de intercâmbio estudantil estão na aquisição de uma formação diferenciada e no desenvolvimento de habilidades pessoais e acadêmicas obtidas através do contato direto com tradições escolásticas diferenciadas e com culturas mais longínquas. Portanto, faz-se prudente ressaltar que esses programas não deveriam se restringir tanto às ciências tecnológicas e exatas. As demais áreas do conhecimento, como as ciências humanas, também deveriam ser alvo de um maior número de programas de mobilidade acadêmica, visto que os benefícios proporcionados pela experiência internacional são importantes a todos os indivíduos em formação, independente da sua área de atuação profissional. A complementação dos estudos em centros de ensino estrangeiros e que sejam referência na área de formação traz inúmeros benefícios para os estudantes, professores e pesquisadores, pois além de ampliar a bagagem acadêmica desses indivíduos, traz também impactos positivos no modo de agir e de pensar dos mesmos.

Para finalizar, enfatizamos que muito ainda há para se estudar sobre o desenvolvimento do Capes-Brafagri e de outros programas de intercâmbio estudantil realizados na UFV e no Brasil. O grupo amostral utilizado neste trabalho foi muito pequeno para nos possibilitar conclusões mais apuradas sobre a qualidade social dos programas de mobilidade acadêmica. Os dados obtidos são muito específicos para serem generalizados. Ressaltamos que nosso trabalho é apenas a pequena ponta de um *iceberg* de indagações, curiosidades e reflexões acerca da internacionalização da ciência. Muitos estudos e pesquisas na área ainda necessitam surgir.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. M. C. **A internacionalização da educação superior e suas muitas fronteiras.** Disponível em: <http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/2/artigo_eixo2_319_1410835389.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.
- ALTBACH, P.; KNIGHT, J. The internationalization of Higher Education: motivations and realities. IN.: **Journal of studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, Fall/Winter, 2007, p. 290-305. Disponível em: <http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6_3/01_altbach07.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Thomson, 2004.
- ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional.** Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Revista Educação Tecnológica**, Belo Horizonte, v. 10. n. 1, pg. 29-35, jan./jun., 2005. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72>>. Acesso: 25 jul. 2014.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez/Campinas, Ed. Unicamp, 2000, 7a ed. (pg. 23 a 46).
- _____. **Os sentidos do trabalho.** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo Editorial, 2000, 3 ed. (pg. 29-45).
- AKKARI, A. **A internacionalização das políticas educacionais:** transformações e desafios. Petrópolis, Vozes, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil:** próximos passos – sumário executivo, 2010. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education--in-brazil-the-next-agenda>>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- _____. **The Challenge of Establishing World-Class Universities**, 2009. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/WCU.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- BARRETTO, E. S. de S. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. Seminário de Avaliação do PDE-Educação Básica e Intercâmbio de Pesquisa Científica. MEC/Anped: Brasília, 3 a 5 de setembro de 2008. **Fundação Carlos Chagas.** Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1531/1531.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1991.

BONELA, D. P. Quatro lições para a internacionalização da ciência brasileira. **Portal eletrônico da Academia Brasileira de Ciências**. Disponível em: <http://www.abc.org.br/article.php3?id_article=2754>. Acesso em: 07 abr. 2014.

BORGES, J. M.; SABIONI, G. S. **Legislação de importância histórica**. Viçosa: Editora UFV, 2010.

BRASIL, **Programa Ciências sem Fronteiras**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

_____, **Programa Capes-Brafagri**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acesso-ainformacao/perguntas-frequentes/programa-capes-brafagri>>. Acesso em: 16 out. 2014.

_____, Cerimônia de regulamentação do Programa Ciência sem Fronteiras. **Portal do Planalto**, 2011. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/imprensa/discursos/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-regulamentacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras-e-de-anuncio-de-chamadas-publicas>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

_____, Ministro da C&T lança o Programa Ciência sem Fronteiras. **Portal da Capes**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4762-ministro-da-cat-lanca-o-programa-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____, Plano de ação da CAPES para expansão da formação de estudantes de pós-graduação, graduação e docentes no exterior. **Diretoria de Relações Internacionais - CAPES/MEC**, junho de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8191&Itemid>. Acesso em: 04 jun. 2015.

BRAZ, R. L.; PEIXOTO, M. do C. de. O programa Andifes de mobilidade acadêmica: compreendendo uma política educacional de mobilidade entre instituições federais de ensino superior no território brasileiro. IN: **Anais do IV Congresso em Desenvolvimento Social: Mobilidades e Desenvolvimentos**, 2014. Disponível em: <http://www.congressods.com.br/quarto/anais/GT05/01_GT_05.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2015.

BUARQUE, C. A universidade na encruzilhada. In: **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. UNESCO, Anais, Brasília, SESU/MEC, 2003.

CASTRO, A. A.; NETO, A. C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, n. 21, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

CENDOTEC. **Guia Prático da Cooperação Universitária Franco-Brasileira**. Disponível em: <<http://www.cendotec.org.br/pdf/shedufrance.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2 ed., SP, Cortez Ed., 2008. (pg. 49-70).

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8ª ed, Rio de Janeiro, F. Alves, 1985. (pg. 27-63).

_____. Ensino Superior e Universidade no Brasil. IN: **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica 2000, 2ª edição.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 out. 2015.

DAL-SOTO, F.; STALLIVIERI, L.; FELIX, R. R.; SANTOS, R. A. dos.; CRESPI, T. Processos de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES) do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). IN: **Anais do XXXVII Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.researchgate.net/profile/Luciane_Stallivieri/publication/264894912_Processos_d_e_Internacionalizao_de_Instituies_de_Ensino_Superior_%28IES%29_do_Consrcio_das_Univ_ersidades_Comunitrias_Gachas/links/53f497410cf2fceacc6e8fe6.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2015.

Declaração de Bolonha. Paris, 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

Declaração de Sorbonne. Paris, 1998. Disponível em: <http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

DUARTE, R. G.; JÚNIOR, A. F. de L.; BATISTA, R. V. L. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: o caso das Pontifícias Universidades Católica de Minas Gerais e do Paraná. **Revista Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 1-178, 1. sem. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/20>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. (pg. 3-31; 105-131).

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London, New York: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, J. B. Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 229-242, jan/jun. 2006. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10317>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. SP: Cortez Ed., 1995. (pg. 59-90).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUIMARÃES-IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília, Líber Livro, 2009.

IANNI, O. As ciências sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 13, n. 37, São Paulo, Junho/1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200002>. Acesso em: 09 jul. 2015.

_____. Globalização: Novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, vol. 8, n. 21, São Paulo, May/Aug. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200009>. Acesso em: 09 jul. 2015.

KNIGHT, J. Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. IN: **L'enseignement supérieur em Amérique latine**: la dimension internationale. Paris: Organization de Coopération et de Développement Économique, 2005, p. 11-45. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension_FR.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2015.

_____. Educação comercial através de fronteiras: implicações para o financiamento da educação superior. IN: **Educação superior em um tempo de transformação**: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <<http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/10093/~9703820.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, v. 33, n. 3, pp. 2-3, 2003. Disponível em: <https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries. IN: **Strategies for internationalisation of Higher Education**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997. Disponível em: <http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6_3/10_knight95.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

KRAWCZYK, N. R. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de políticas educacionais**, n° 4, julho–dezembro de 2008, pp. 41–52. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2015.

LAUS, S. P. **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de doutorado da Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: <<http://www.adm.ufba.br/pt-br/publicacao/internacionalizacao-educacao-superior-estudo-caso-universidade-federal-santa-catarina>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. Internacionalización de la Educación Superior en Brasil. IN: **Educación Superior en América Latina**: la dimensión internacional. Bogotá, Banco Mundial, 2006. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

LEAL, C.; RAMOS, K. M. C. Mobilidade Estudantil Internacional: contributos para o desenvolvimento pessoal e formação acadêmico-profissional no Ensino Superior. IN: **Atas da 2ª Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**: Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2012. Disponível em: <[http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_7/Leal_Cynthia%20et%20Ramos%20\(UFPernambuco-BR\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_7/Leal_Cynthia%20et%20Ramos%20(UFPernambuco-BR).pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2015.

LIMA, A. L. de. **UFV 70 Anos**: a trajetória da Escola de Viçosa. UFV; Impr. Univ., 1996.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 jul. 2015.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. Reflexões (ainda)necessárias acerca da mobilidade estudantil. IN: **Anais do 8º Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/63997>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

_____. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação** (Campinas), Nov. 2009, vol.14, n. 3, p.583-610. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. Características atuais das políticas de internacionalização das instituições de educação superior no Brasil. **Revista E-Currículo**, São Paulo, v. 3, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3202/2124>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

LOPES, E. S. **Praticantes de mundos**: a invenção de cotidianos discentes em uma universidade. Brasil, 2011. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MAGALHÃES, I. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 113-131, 2004. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/download/293/307>. Acesso em: 11 mai. 2015.

MARTINS, J. P. **Universidade Federal de Viçosa: padrão de excelência no Brasil - Parte I.** Disponível em: <<http://ufv85anos.blogspot.com.br/2011/08/universidade-federal-de-vicosapadrazo.html>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. **História da UFV - Parte II.** Disponível em: <<http://ufv85anos.blogspot.com.br/2011/08/historia-da-ufv-parte-2.html>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

MELO, I. F. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura.** Ano 05, n. 11, 2009. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/adeacd.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

MELLO, A. F. de; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 413-435, abr.-jun., 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

_____. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 93-112, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 mai. 2015.

MOROSINI, M. C. (Ed). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário, v. 2, Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/483>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

NEVES, L. M. W (Org.) et al. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo, Xamã, 2010. (pg. 39-95).

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. de S.; RAMOS, V. C. C.. Fronteiras Desafiadas: A Internacionalização das Experiências Escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, nº 103, p. 355-376, maio/ago. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101->](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-). Acesso em: 28 mai. 2015.

OLIVEIRA, A. R. M. de. Internacionalização da educação: indicadores para a educação superior. IN: **Anais da Anpae**, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/06.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e promoção de justiça social. IN: FERREIRA, Eliza Bartolozzi e OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

REAL, G. C. M. Impactos da expansão da educação superior na mobilidade estudantil: o eixo Brasil – Paraguai. IN: **Anais da 32ª Reunião da Anped**, Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT11-5512.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

REPPOLD, A. R. F.; TORRES E CARDOSO, L.; VAZ, M. A. A Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a internacionalização da educação superior. **Movimento**, 2010, v. 16, pp. 217-238. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/86151>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

RIBEIRO, C. Z.; NEZ, E. de. Internacionalização da educação superior - perspectivas atuais: uma entrevista com Marília Costa Morosini. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n. 3 (12. ed.), edição especial temática, p. 170 - 179, ago./out., 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1604>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

RIBEIRO, G. F. Afinal, o que a Organização Mundial do Comércio tem a ver com a Educação Superior? **Revista Brasileira de Política Internacional**, vol.49, n.2, pp. 137-156, 2006. ISSN 1983-3121. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v49n2/a08v49n2.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

RIBEIRO, M. das G. M. Caubóis e Caipiras. Os land grant colleges e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 105-120, abr. 2006. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

RIBEIRO, M. das G. M.; SILVA, M. P. **Americanismo e Educação**. A experiência da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais, 2007. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/7f_2.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 6. ed. revisada. (p. 60-89).

SANTOS, M. Por uma globalização mais humana. IN: **O País Distorcido**. Publifolha: São Paulo, 2002.

SANTOS, T. N. E. dos. Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa: subsídios e perspectivas para a história da educação superior no Brasil do século XX. IN: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia: Editora da UFU, 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/466ThiagoNicodemos.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

SEBRAE. **Startup**: entenda o que é modelo de negócios. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/Startup:-entenda-o-que-%C3%A9-modelo-de-neg%C3%B3cios>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

SEBRAE. **Food Truck:** uma nova tendência. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/Food-Truck:-uma-nova-tend%C3%Aancia>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SEIXAS, L. Ciência sem Fronteiras vai oferecer bolsas para o mestrado profissional no exterior. **Programa Café com a Presidenta.** Disponível em: <<http://cafe.ebc.com.br/cafe/arquivo/ciencia-sem-fronteiras-4/>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

SIEBIGER, R. H. O Processo de Bolonha e sua influência na definição de espaços transnacionais de educação superior: a universidade brasileira em movimento. **Revista da Faculdade de Educação.** Ano IX, n. 15, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://www.usp.br/prolam/downloads/2010_2_7.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 31ª Edição, revista e atualizada. São Paulo: Malheiros Editores LTDA, 2008.

SILVA, L. (Org.) Pesquisa Documental: alternativa investigativa na Formação Docente. IN: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia,** PUCPR, 2009, pg. 4554 – 4566. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf> Acesso em: 08 jul. 2014.

SOUZA JÚNIOR, J. M. A internacionalização e a mobilidade na Educação Superior: o debate na América Latina. **Revista de Iniciação Científica da FFC,** vol. 10, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/345>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SOUZA JÚNIOR, J. M. de.; BELLIX. L. Integração Regional no Mercosul: avanços e entraves da agenda educacional. IN: **Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais,** realizado de 9 a 12 de outubro de 2011, Unioeste – Cascavel. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/Integracao_regional_mercosul_avancos_entraves_agenda.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015.

SPEARS, E. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação,** 2014, v. 8, n. 1, p.151-163. Tradução de Maria Claudia Bontempi Pizzi e revisão técnica de João dos Reis Silva Júnior. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1026>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira,** Brasília, v. 24, n. 48-49, p. 35-57, 2003. Disponível em: <<http://iglu.paginas.ufsc.br/files/2014/08/SLIDES-LUCIANE.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2015.

TAVARES, P. V. B. **Formação de doutores no Brasil:** o fenômeno do brain drain e brain gain na configuração do cenário intelectual nacional. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – MG, 2014.

TEICHLER, U. The Changing debate on Internationalization of higher education. **Higher Education,** n. 48, p. 5-46, 2004. Disponível em: <http://ihea6.um.ac.ir/uploading/ihea6.um.ac.ir/images/The_Changing_Debate_on_Internationalisation_of_Higher_Education.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

THIENGO, L. C. **As Tendências internacionais e a Universidade Brasileira na primeira década dos anos 2000**: Ensino Superior e produção de consenso. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – MG, 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUJILLO, A. M. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3**: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. Brasília, 13 de Março de 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13942-produto-1-revalidacao-diplomas-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 dez. 2015.

UNESCO. **Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior no século XXI**: Visão e Ação. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-educacao%20C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Educação superior**: reforma, mudança e internacionalização. Anais. Brasília, SESU/MEC, 2003.

_____. **Compendio Mundial de la Educación 2009**: Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Canadá: Instituto de Estadística da UNESCO. Montreal, 2009. Disponível em: ><http://www.uis.unesco.org>>. Acesso em: 19 mai. 2015.

_____. **Compendio Mundial de la Educación 2010**: Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Canadá: Instituto de Estadística da UNESCO. Montreal, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2015.

_____. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior**: As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris, 2009. Disponível em: <<http://www.preal.cl>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. **Países da América Latina e Caribe discutem revalidação de diplomas em Brasília**. Representação da Unesco no Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/latin_american_and_caribbean_countries_discuss_revalidation_of_diplomas_in_brasilia/#.VjC8rberTIU>. Acesso em: 20 out. 2015.

VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5542.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

VAN DAMME, D. Quality issues in the internationalization of higher education. **Higher Education**, n. 41, p. 415-441, 2001. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1017598422297#page-1>>. Acesso em: 01 agost. 2015.

VELHO, L. Internacionalização da ciência: acaso ou necessidade? **Jornal da Unicamp**, 2011, Ano XXV, n° 505. Disponível em:

<http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2011/ju505_pag2.php>. Acesso em: 17 mar. 2015.

VENÂNCIO, A. G. Milton Santos em “Um mundo globalizado?” **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 25, n. 02, julho/dezembro 2012, p.181-188. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/sociaisehumanas/article/view/4884>>. Acesso em: 08 jul. 2014.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, 2007, pg. 383-386, setembro/outubro. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: UnB, v. 2., São Paulo, 2004. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/weber-m-economia-e-sociedade-fundamentos-da-sociologia-compreensiva-volume-2.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

ZICMAN, R. (Org.). **Internacionalizando a universidade**. São Paulo: EDUC, 2007. Disponível em: <http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2013/03/Miolo_Internacionalizando-a-Universidade.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO


Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da pesquisa **INTERNACIONALIZAÇÃO E CONHECIMENTO: ANÁLISE DO PROGRAMA CAPES-BRAFAGRI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES NO BIÊNIO 2013-2014**, sob a responsabilidade do Prof. Cezar Luiz De Mari - DPE/UFV e da estudante/pesquisadora Wanessa de Assis Silva – PPGE/UFV.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

QUESTIONÁRIO

Participante: _____

Data: _____

Contato: _____

1. DADOS PESSOAIS

a) Opção por pseudônimo:

() Sim. () Não.

Se sim, qual? _____

b) Naturalidade (cidade e estado)

c) Data de nascimento (formato dd/mm/aaaa)

_____/_____/_____

d) Sexo:

() Masculino () Feminino

e) Cor ou raça

() amarela () branca () indígena () parda () preta

f) Estado civil

() Casado/a () Separado/a () Solteiro/a () Viúvo/a

2. DADOS ESCOLARES

a) Em que tipo de instituição escolar você realizou o ensino fundamental?

- () Escola pública municipal
- () Escola pública estadual
- () Escola pública federal
- () Escola particular
- () Escola pública/particular
- () Entidade filantrópica

b) Em que tipo de instituição escolar você realizou o ensino médio?

- () Escola pública municipal
- () Escola pública estadual
- () Escola pública federal
- () Escola particular
- () Escola pública/particular
- () Entidade filantrópica

3. DADOS DO PROGRAMA DE INTERCÂMBIO

a) Em qual instituição estrangeira você realizou o intercâmbio?

b) Você fez algum tipo de curso de língua estrangeira no Brasil?

() Sim () Não

Se sim, qual e em que instituição? _____

c) Qual foi o tempo de seu intercâmbio?

d) Que tipo de atividade acadêmica você realizou na universidade estrangeira?

() Ensino () Pesquisa () Extensão

e) Você teve algum orientador/coordenador enquanto esteve no país estrangeiro?

() Sim () Não

f) Quando você retornou ao país (mês e ano)?

ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Título da Pesquisa: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONHECIMENTO: ANÁLISE DO PROGRAMA CAPES-BRAFAGRI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES NO BIÊNIO 2013-2014

Professor Responsável: Cezar Luiz De Mari - DPE/UFV

Aplicação: Wanessa de Assis Silva (Estudante da PPGE/UFV)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
ESTUDANTE PARTICIPANTE DO PROGRAMA CAPES-BRAFAGRI/UFV**

Participante: _____

Data: _____

2. O que o/a levou a participar de um programa de intercâmbio?
3. Em qual universidade estrangeira você realizou o intercâmbio?
4. Que tipo de auxílio financeiro você recebeu para poder participar do programa?
5. Os recursos foram suficientes para sua estadia no país estrangeiro?
6. Quais os aspectos positivos do programa em que você participou?
7. Quais os aspectos negativos do programa?
8. Quais foram as principais dificuldades que você encontrou ao longo do intercâmbio?
9. Que tipo de atividade acadêmica você realizou durante sua estadia na universidade estrangeira?
10. Como foi sua relação com os estudantes e professores estrangeiros?
11. O que mais lhe chamou a atenção quanto ao ambiente acadêmico da universidade estrangeira?
12. Como era a rotina de estudos na universidade estrangeira?
13. Você teve algum orientador/coordenador no país estrangeiro? Como ele o/a orientava?
14. Enquanto você esteve no país estrangeiro, que tipo de atividade extraclasse você realizou?

15. Quando você retornou ao Brasil, você teve que fazer algum tipo de relatório ou documento que desse um *feedback* das atividades que você realizou no exterior?
16. Quais os benefícios que a participação no programa trouxe para sua formação humana e acadêmica?
17. Você acha que o programa contribui para o desenvolvimento tecnológico no Brasil? Em que medida?
18. Você acha que o programa contribui para o aumento de produção de conhecimentos no Brasil? Em que medida?
19. Para terminar, você gostaria de apontar alguns pontos do programa em que você participou que necessitam de mudanças? O que você sugeriria?

ANEXO III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Título da Pesquisa: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONHECIMENTO: ANÁLISE DO PROGRAMA CAPES-BRAFAGRI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES NO BIÊNIO 2013-2014

Professor Responsável: Cezar Luiz De Mari - DPE/UFV

Aplicação: Wanessa de Assis Silva (Estudante da PPGE/UFV)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COORDENADOR DO PROGRAMA CAPES-BRAFAGRI/UFV**

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Qual sua profissão atual?
3. Você já participou de algum programa de intercâmbio? Quando e onde?
4. Quando você começou a coordenar o programa Capes-Brafagri na UFV?
5. Você saberia informar quando esse programa foi criado na UFV?
6. Quais cursos participam desse programa?
7. Quantos alunos já participaram do programa desde a sua criação?
8. Quais os destinos dos participantes?
9. Você recebe algum tipo de remuneração para coordenar esse programa? Qual?
10. Quais são os objetivos do programa?
11. Como é o seu desenvolvimento?
12. Há algum tipo de treinamento/formação para os alunos selecionados?
13. Como você orienta os alunos selecionados?
14. Enquanto os alunos estão no exterior, há algum tipo de diálogo com eles? Se sim, como esse diálogo é feito?
15. Há algum tipo de diálogo entre você e algum docente ou funcionário da universidade estrangeira para onde os alunos viajam?
16. Quais aspectos positivos você gostaria de ressaltar sobre o programa?
17. E os negativos?
18. Quais são as maiores dificuldades encontradas no programa?

19. Quando os alunos retornam ao Brasil, há algum tipo de relatório, documento ou encontro/reunião para um *feedback* das atividades do programa?
20. Quais são os principais relatos dos alunos?
21. Você acha que o programa que você coordena contribui para o desenvolvimento tecnológico no Brasil? Em que medida?
22. Você acha que o programa contribui para o aumento de produção de conhecimentos no Brasil? Em que medida?
23. Para terminar, você gostaria de apontar alguns pontos do programa em que você coordena que necessitam de mudanças? O que você sugeriria?