



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado em Educação**

**Cláudia Regina Muniz Barreto**

**Estudo no Exterior durante a Graduação: implicações acadêmicas e  
profissionais**

**Salvador  
2019**

**Cláudia Regina Muniz Barreto**

**Estudo no Exterior durante a Graduação: implicações acadêmicas e  
profissionais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal da Bahia  
como requisito final para obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação

Orientador: Dr. Robert Verhine

**Salvador**

**2019**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Barreto, Cláudia Regina Muniz.

Estudo no exterior durante a graduação : implicações acadêmicas e profissionais /  
Cláudia Regina Muniz Barreto. – 2019.  
221 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Robert Evan Verhine.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,  
Salvador, 2019.

1. Programas de intercâmbio de estudantes. 2. Educação internacional.  
3. Ensino superior. 4. Estudantes universitários - Bolsas de estudo. 5. Formação  
profissional. 6. Ciência Sem Fronteiras (Programa : Brasil). I. Verhine, Robert  
Evan. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.104 – 23. ed

CLÁUDIA REGINA MUNIZ BARRETO

## **Estudo no Exterior durante a Graduação: implicações acadêmicas e profissionais**

Tese apresentada como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Defendida em 30 de abril de 2019.

### **Banca Examinadora**

**Dr. Robert Evan Verhine (Orientador)**

Doutor em Educação pela Universität Hamburg (UH)/Alemanha  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Dra. Lys Maria Vinhaes Dantas**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Brasil  
Universidade Federal do Recôncavo (UFRB)

**Dra. Maria Couto Cunha**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Brasil  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Dra. Marília Costa Morosini**

Doutora em Educação pela Universidade Federal (UFRGS)/Brasil  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

**Dr. Ronaldo Lopes Oliveira**

Doutor em Zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV)/Brasil  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

*“Internationalization is a means to an end,  
not an end unto itself [...].”<sup>1</sup>*

Jane Knight (2012)

---

<sup>1</sup> Tradução: “A internacionalização é um meio para se atingir um objetivo, e não uma finalidade em si mesma [...].” Jane Knight (2012).

À minha querida filha Beatriz Muniz Barreto Velame.  
Minha fiel companheira de todos os momentos...  
Minha inspiração, meu orgulho.

A meu pai,  
Walmen Muniz Barreto (*In memorian*)  
e a minha tia,  
Rilza Patrícia Muniz Barreto (*In memorian*).

Sempre participaram ativamente  
das minhas realizações e vitórias.  
Sei que estão emitindo vibrações positivas  
e de regozijo neste momento.

## **Agradecimentos**

A Deus e à minha ancestralidade por minha existência, por serem o meu farol, por sempre estarem presentes e vigilantes na minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Robert Verhine, por me aceitar como orientanda, por acreditar no meu potencial e, acima de tudo, pela seriedade, competência e profissionalismo dispensados desde o início desta caminhada.

Ao(À)s estudantes que responderam ao questionário contribuindo sobremaneira para a produção desta tese.

Aos membros da banca do exame de qualificação, Dra. Lys Maria Vinhaes Dantas, Dra. Dora Leal Rosa e Dr. Carlos Arthur Mattos Teixeira Cavalcante, pelos aportes imprescindíveis para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

Ao(À)s professore(a)s e o(à)s funcionário(a)s do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU), na pessoa da atual Coordenadora da Linha de Pesquisa de Política e Gestão, Dra. Maria Couto Cunha, e na pessoa da Secretária Executiva do PGEDU, Sra. Eliene Bastos.

Ao Reitor da UFBA, Prof. João Carlos Salles Pires da Silva, a toda equipe da Assessoria para Assuntos Internacionais e ao(à)s colegas do Gabinete da Reitoria por compreenderem a necessidade do meu afastamento na reta final deste estudo.

Aos meus pais por todo amor, educação e valores que me foram ensinados.

À minha filha, Beatriz Muniz, por todo apoio, amor, compreensão e carinho. Sem o seu companheirismo, cumplicidade e suporte emocional não teria chegado onde estou.

À Crispina e família por estarem sempre vigilantes e presentes em todos os momentos da minha existência.

Ao amigo Fernando Batista que me incentivou ingressar no curso de doutorado e acompanhou todo o processo de seleção na UFBA e na UFPE, sempre na certeza de que eu seria selecionada.

À minha prima-irmã, Márcia Patrícia Muniz Barreto, que soube entender, dar suporte nas difíceis fases que passamos para a concretização deste estudo e por tudo que ela representa na minha caminhada.

À minha amiga-irmã, Aldelice Nascimento Silva, pelo suporte, pela escuta sensível, paciência e, acima de tudo, por sua dedicação e zelo em ajustar o que estava mal dito na finalização desta tese.

À minha amiga-irmã, Maria das Graças da S. Macedo, por tudo que fez por mim e por minha filha, por sua paciência, por seu zelo conosco e com os meus materiais de pesquisa.

De igual modo, agradeço a meu querido Adilson Caetano Manhães pelo o amor, pela paciência, pelos conselhos e, acima de tudo, por compreender os momentos de ausência e pelo apoio incondicional.

Ao(À)s amigo(a)s Roque Simas, Hernandes Souza, Alfredo e Dalva Magalhães, e John Rashford pela torcida e compreensão nos momentos em que tive que me ausentar.

Ao(À)s colegas da UFBA que colaboraram de alguma forma durante a execução desta pesquisa, seja com a disponibilização de dados, seja com as orientações. Em especial, André Andrade, Alberto Bispo dos Santos, Juliana Bahiense de Sousa Guimarães, Lene Góes e Ana Maria Cerqueira Lima.

Ao(À)s colegas do doutorado em Educação da UFBA pela ajuda mútua ao longo do caminho, em especial, Silvia Regina Ribeiro Lemos, Sheila Regina Pereira, Eudes Cunha, Deise Medina e Jacqueline Silva.

A meu sobrinho Vinícius Muniz e a Igor Dantas, Locutor da GFM, pelas valiosas contribuições que abrilhantaram a apresentação da defesa desta tese.

A todo(a)s que facilitaram e aos que também dificultaram este estudo, afinal um processo de crescimento é cheio de obstáculos em seu percurso.

Finalizo me desculpando a aquele(a)s que por ventura esqueci de mencionar.

BARRETO, Cláudia Regina Muniz. Estudo no Exterior durante a Graduação: implicações acadêmicas e profissionais. 221 f. 2019. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2019.

## RESUMO

A internacionalização e a globalização são assuntos muito importantes no mundo desde o século XV. Ambos os termos estão intimamente ligados, porém possuem significados distintos e são compostos por diferentes dimensões. A internacionalização procura promover o reconhecimento, o respeito às diferenças e à identidade cultural, enquanto a globalização busca desenvolver a homogeneização. Pode-se inferir que globalização impacta a educação superior à medida que as Instituições de Ensino Superior (IES) procuram responder às exigências do mundo interconectado e global. Como consequência, nos últimos trinta anos a internacionalização da educação superior tem sido pauta da agenda das universidades e o governo federal tem desenvolvido políticas públicas destinadas a promover a internacionalização da educação superior. Assim, em 2011, o governo brasileiro lançou o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), uma iniciativa de políticas públicas para aumentar a internacionalização da educação superior, não apenas nos níveis de graduação e pós-graduação, mas também no que diz respeito a professores visitantes e jovens talentos. À vista disso, a presente tese tem o objetivo de investigar os efeitos da graduação sanduíche na formação acadêmica e na trajetória após a graduação do(a)s ex-bolsistas do programa CsF da Universidade Federal da Bahia (UFBA) durante a sua vigência de 2011 a 2014. Com a finalidade de investigar essa questão, a presente pesquisa teve como eixo teórico a internacionalização da educação superior com o objetivo de compreender as implicações acadêmicas e profissionais da mobilidade internacional de graduação por parte do(a)s aluno(a)s da UFBA que completaram a experiência do programa CsF. Os resultados reforçam que a vivência internacional traz no seu cerne novos conhecimentos para o enriquecimento da formação acadêmica, do currículo profissional, assim como crescimento pessoal, mesmo com os variados entraves identificados para formalizar a experiência no exterior no momento do reingresso à universidade de origem. Além de ressaltar acerca da necessidade de conscientização das IES quanto à importância do seu papel na formação acadêmica e profissional do seu corpo discente no que concerne a educar cidadãos capazes de atuar eficientemente em um mundo globalizado, interconectado e multicultural. À vista disso, os resultados sinalizados nesta tese podem contribuir para a melhoria do processo de internacionalização institucional das IES e estimular o desenvolvimento de modelos consoante com as idiosincrasias, condições e necessidades do processo de internacionalização.

**Palavras-chave:** 1. Programas de intercâmbio de estudantes. 2. Educação internacional. 3. Ensino superior. 4. Estudantes universitários - Bolsas de estudo. 5. Formação profissional. 6. Ciência Sem Fronteiras (Programa: Brasil).

BARRETO, Cláudia Regina Muniz. Study Abroad during Undergraduation: academic and professional implications. 221 pages. 2019. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, 2019.

## ABSTRACT

Internationalization and globalization have been important topics in the world since the 15th century. The two terms are closely linked, but they possess distinct meanings and are composed of different dimensions. Internationalization seeks to promote recognition, respect for differences and cultural identity, while globalization seeks to develop homogenization. It can be inferred that globalization impacts on higher education to the extent that institutions of higher education seek to respond to the requirements of an interconnected and global world. As a consequence, over the past thirty years, the internationalization of higher education has been on university agendas and the federal government has developed public policies designed to promote higher education internationalization. Thus, in 2011, the Brazilian government launched the Science without Borders program, a public policy initiative for augmenting the internationalization of higher education, not only on the undergraduate and graduate levels, but also with respect to visiting professors and young talents. In this light, the present thesis seeks to investigate the effects of foreign undergraduate study on the academic development and career trajectory of former recipients of Science without Border sandwich scholarships of the Federal University of Bahia (UFBA) during the 2011-2014 period. To investigate the issue, the research adopted theoretical aspects of the internationalization of higher education in order to understand the academic and professional implications of undergraduate international mobility on the part of UFBA students who completed the Science without Borders experience. The results reinforce the idea that the international experience brings new knowledge to the enrichment of the academic formation process and of the professional curriculum, as well as personal growth, in spite of the various obstacles identified to formalize the experience abroad at the time of re-entry to the university of origin. In addition, they highlight the need to raise the awareness of Higher Education Institutions about the importance of their function in educating citizens capable of acting efficiently in a globalized, interconnected and multicultural world. In this view, the results reported in this thesis can contribute to improving the process of higher education institutional internationalization and to stimulating the development of models that take into account the idiosyncrasies, conditions and necessities of the internationalization process.

**Keywords:** 1. Student exchange programs. 2. International education. 3. Higher education. 4. University students - Scholarships. 5. Vocational training. 6. Science without Borders (Program: Brazil).

## Lista de Gráficos

Gráfico 1: Etapas do Ciclo PDCA.....	47
Gráfico 2: Distribuição de Bolsas Implementadas por Área Prioritária do Programa CsF - Nacional.....	84
Gráfico 3: Distribuição de Bolsas Implementadas por Área Prioritária do Programa CsF na UFBA .....	85
Gráfico 4: Distribuição das Bolsas Implementadas por Modalidade do Programa CsF .....	87
Gráfico 5: Distribuição de Bolsas Implementadas do Programa CsF por Formação na UFBA.....	89
Gráfico 6: Distribuição de Bolsas Implementadas do Programa CsF por Modalidade na UFBA.....	89
Gráfico 7: Distribuição da Faixa Etária dos Discentes por Ano da Realização do Intercâmbio do CsF- Candidaturas Homologadas – (N = 211).....	116
Gráfico 8: Área de Conhecimento do Programa CsF - Candidaturas Homologadas – (N = 211) .....	121
Gráfico 9: Necessidade de Reforço do Idioma antes da Viagem - Candidaturas Homologadas - (N = 211) .....	122
Gráfico 10: Como Aprendeu o Idioma – Candidaturas Homologadas - (N = 211)...	123
Gráfico 11: Principais Destinos - Candidaturas Homologadas - (N = 211).....	124
Gráfico 12: Quantidade de Componentes Curriculares Cursados no Exterior - Candidaturas Homologadas - (N = 211).....	127
Gráfico 13: Componentes Curriculares Cursados no Exterior Aproveitados no Histórico Escolar da UFBA - Candidaturas Homologadas – (N = 211).....	128
Gráfico 14: Nível de Contribuição do Intercâmbio pelo Programa CsF na Vida Acadêmica - Candidaturas Homologadas - (N = 211) .....	131
Gráfico 15: Nível de Contribuição do Intercâmbio pelo CsF na Vida Acadêmica - Candidaturas Homologadas - (N = 211).....	132
Gráfico 16: Nível de Contribuição do Intercâmbio pelo CSF na Vida Profissional - Candidaturas Homologadas - (N = 211).....	133
Gráfico 17: Nível de Contribuição do Intercâmbio pelo CSF na Vida Profissional - Candidaturas Homologadas - (N = 211).....	134

## Lista de Ilustrações

Figura 1: Modelo Processual e Fractal de Internacionalização Proposto por Rudzki	41
Figura 2: Estratégia de Internacionalização: modelo de análise de Davies .....	42
Figura 3: Ciclo de Internacionalização de Knight .....	46
Figura 4: Modelo Elaborado por Van der Wende para a <i>Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education</i> .....	48
Figura 5: Modelo Modificado do Ciclo de Internacionalização de Knight .....	52

## Lista de Quadros

Quadro 1: Motivações para Internacionalização Institucional.....	35
Quadro 2: Modelo de Internacionalização Proposto por Neave .....	38
Quadro 3: Matriz para Identificação do Grau de Relevância da Internacionalização na IES .....	43
Quadro 4: Cinco Estágios para Internacionalização em Massa das IES.....	50
Quadro 5: PDI da UFBA 2018-2022 - Objetivo Estratégico 4 - Diretrizes Estratégicas, Ações e Metas.....	78
Quadro 6: Distribuição de Bolsas por Modalidade Ofertadas pelo Programa CsF ....	83
Quadro 7: Estado da Arte no Banco de Teses e Dissertações da Capes a partir da Palavra-Chave: Ciência sem Fronteiras.....	96
Quadro 8: Modelo de Análise da Pesquisa .....	107
Quadro 9: Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados, Estratégias para Tratamento e Análise dos Dados da Pesquisa.....	109
Quadro 10: Resumo do Perfil do(a)s Respondentes - Candidaturas Não Homologadas e Homologadas .....	115
Quadro 11: Principais Motivações para Participar do Programa CsF - Candidaturas Homologadas .....	119
Quadro 12: Principais Motivos para a Escolha da Universidade/Instituição de Destino - Candidaturas Homologadas.....	125
Quadro 13: Sugestões Apresentadas pelo(a)s Ex-Beneficiário(a)s do Programa CsF/UFBA para Melhorar os Pontos Negativos Especificados sobre a Experiência no Exterior .....	142
Quadro 14: Situação Acadêmica do(a)s Estudantes após a Vigência do Programa CsF.....	159
Quadro 15: Outra Atividade Acadêmica do(a)s Estudantes após a Vigência do Programa CsF .....	160

## Lista de Abreviaturas e Siglas

AAI	Assessoria para Assuntos Internacionais
ACCS	Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CAE	Conselho Acadêmico de Ensino
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Capes PrInt	Programa Interinstitucional de Internacionalização
CE	Comitê Executivo
CGCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CR	Coeficiente de Rendimento
CsF	Ciência sem Fronteiras
EUA	Estados Unidos da América
FSI	<i>Fonds de Solidarite Internationale</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
IsF	Idioma sem Fronteiras
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
PDCA	<i>Plan, Do, Check, Action</i>
PEC-G	Programa Estudante-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC-AF	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica em Ações Afirmativas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
Proae	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil
Profici	Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores

Prograd Pró-Reitoria de Ensino de Graduação  
Propci Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação  
Propg Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação  
Proplan Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento  
Reuni Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
REGPG Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação (*Stricto Sensus*)  
Semtec Secretaria da Educação Média e Tecnológica  
Siac Sistema Acadêmico  
Sieg Sistema Nacional de Acompanhamento de Egressos  
SPSS *Statistical Package for the Social Science*  
STEM *Science, Technology, Engineering and Math*  
TCC Trabalho de Conclusão de Curso  
UFBA Universidade Federal da Bahia  
UFF Universidade Federal Fluminense  
UFPE Universidade Federal de Pernambuco  
UFOB Universidade Federal do Oeste da Bahia

## Sumário

Introdução .....	18
Capítulo1 .....	22
1. Internacionalização da Educação Superior: uma formação sem fronteiras.....	22
1.1. Globalização e internacionalização da educação superior: relação e definição .....	22
1.1.1. Internacionalização das IES: as motivações.....	33
1.2. Internacionalização da educação superior: conceitos e modelos .....	37
Capítulo 2.....	61
2. Ensino Superior no Brasil na Trilha da Internacionalização .....	61
2.1. Educação superior no Brasil: a internacionalização em foco .....	61
2.2. A UFBA em cena .....	67
2.2.1. O desenho da internacionalização na UFBA .....	68
2.3. O programa Ciência sem Fronteiras: o contexto nacional e na UFBA .....	80
2.3.1. Política pública: o conceito .....	80
2.3.2. O programa Ciência sem Fronteiras: da gênese à problematização .....	81
Capítulo 3.....	92
3. A Pesquisa: caminhos trilhados e definição das escolhas .....	92
3.1. Objetivos e justificativa.....	92
3.2. As escolhas pelo caminho .....	94
3.3. Conceituando as escolhas .....	100
3.3.1. Formação.....	100
3.3.2. Trajetória após graduação .....	101
3.3.3. Definição de egresso nesta investigação.....	101
3.4. Natureza da Pesquisa e Instrumento de Coleta de Dados .....	105
Capítulo 4.....	111
4. Os Achados da Pesquisa .....	111
4.1. Perfil do(a)s respondentes com as candidaturas homologadas e não homologadas .....	111
4.2. A experiência no exterior .....	115
4.3. Discussão dos resultados .....	146
Conclusão .....	162
Referências .....	169
Apêndices.....	176
Apêndice 1: Questionário <i>Online</i> .....	177
Apêndice 2: Gráficos elaborados a partir dos dados comparados na seção 4.1 ..	190

Apêndice 3: Aspectos positivos que influenciaram diretamente na vida acadêmica, profissional e pessoal do(a) egresso que sem a participação no CsF não teria alcançado.....	198
Apêndice 4: Opinião do(a)s Ex-Beneficiário(a)s do CsF/UFBA sobre os Pontos Negativos do Intercâmbio - Candidaturas Homologadas.....	201
Apêndice 5: Sugestões para a UFBA do(a)s Ex-Beneficiário(a)s de Graduação do Programa CsF para Melhorar a Experiência do(a) Estudante de Graduação de mobilidade Internacional .....	203
Anexos .....	207
Anexo 1: Portaria de Criação da AAI .....	208
Anexo 2: Decreto Nº 7.642 – Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.....	209
Anexo 3: Avaliação do Relatório Técnico Final de Bolsas Capes.....	214
Anexo 4: Avaliação do Relatório Técnico Final de Bolsas Cnpq.....	218

## Introdução

A universidade é uma instituição complexa e, nos dias atuais, tem como um dos principais papéis a formação do conhecimento multidisciplinar, por meio da incorporação dos problemas cotidianos ao currículo e da interligação dos saberes para a organização do conhecimento, além de, paulatinamente, agregar missões políticas, sociais, acadêmicas e culturais, em consonância com as demandas e demais desafios impostos pela sociedade desde a sua gênese na Idade Média.

A partir da segunda metade do século XX, a expansão em massa do ensino superior também possui forte ligação com as mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas do mundo contemporâneo, cuja maioria delas foi impulsionada pelo advento da globalização. Com isso, a educação superior passou a ser vista como uma necessidade para ascensão social e sucesso econômico em muitos países, inclusive no Brasil.

Em vista disso, pode-se dizer que a globalização influencia profundamente o ensino superior, na medida em que ela é “[...] moldada por uma economia mundial cada vez mais integrada, as novas tecnologias da informação e das comunicações, o surgimento de uma rede internacional de conhecimentos, o papel da língua inglesa e outras forças além do controle das instituições acadêmicas” (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009, p. 7)<sup>2</sup>. Visto a partir desse prisma, o processo de internacionalização da educação superior surge, então, como uma resposta às pressões externas por mudanças prementes às demandas da globalização. Sendo assim, tanto as instituições de ensino superior (IES) quanto o governo têm buscado implementar políticas e programas para fomentar o desenvolvimento da internacionalização.

Dessa forma, depreende-se que a internacionalização e globalização são temáticas atuais, presentes nos discursos e práticas sociais e vêm se ampliando no

---

<sup>2</sup> Texto original: “[...]We define globalization as the reality shaped by an increasingly integrated world economy, new information and communications technology, the emergence of an international knowledge network, the role of the English language, and other forces beyond the control of academic institutions” (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009, p. 7).

mundo contemporâneo. Nesse contexto, a agenda dos organismos multilaterais e internacionais corrobora para que a internacionalização universitária sirva como parâmetro de avaliação institucional, acadêmica ou pessoal nos dias atuais. Nessa perspectiva, a cultura da avaliação de projetos, instituições e programas têm se destacado no cenário mundial, o que tem possibilitado conhecer, compreender e avaliar os processos e seus resultados no intuito de melhorá-los e/ou repensá-los.

Dentre as ações para o desenvolvimento da internacionalização institucional, ressalta-se a mobilidade estudantil, cuja experiência proporciona a interação e compreensão dos aspectos culturais, agregada a outros valores e sistemas educacionais. A movimentação de estudantes internacionais apresenta-se como uma estratégia nacional e institucional, assim como as decisões individuais de estudantes de estudar no exterior em todo o mundo. Todavia, a globalização do ensino e os seus resultados na educação superior implicam a introdução e o aumento de instituições internacionais, a harmonização curricular, os sistemas de equivalência de créditos e o programa de educação *on-line* (EIRAS, 2014).

Sob esse aspecto, tanto no cenário nacional como no global, a internacionalização da educação superior tem implicado a flexibilização de estruturas acadêmicas a fim de atender à crescente demanda por profissionais com experiência internacional. Destarte, existe a tendência do ensino superior mundial em aceitar que o conhecimento deva ser utilitarista e de rápida inserção no mercado de trabalho. A partir desse ponto de vista, “a internacionalização está mudando o mundo do ensino superior e a globalização está mudando o mundo da internacionalização”<sup>3</sup> (KNIGHT, 2004a, p. 5), uma vez que o(a) estudante há de se preparar para o trabalho numa sociedade globalizada, adquirindo competências pessoais e habilidades profissionais visando à empregabilidade.

Nas últimas décadas, tem havido um reconhecimento crescente da importância da educação internacional de estudantes brasileiros, assim como o incremento da internacionalização por meio de políticas públicas e alguns programas foram desenvolvidos para atingir esse propósito. Dentre as iniciativas do governo federal brasileiro de indução à internacionalização da educação superior, destaca-se

---

<sup>3</sup> Texto original: “*Internationalization is changing the world of higher education, and globalization is changing the world of internationalization*”. (KNIGHT, 2004a, p. 5)

o programa Ciência sem Fronteiras (CsF) que serviu de laboratório para a presente pesquisa.

É importante frisar, neste momento, que o programa CsF foi uma política pública de indução à internacionalização da educação superior, criada pelo governo federal brasileiro no ano de 2011. O Ciência sem Fronteiras teve como meta, na única fase de execução (de 2011 a 2014), a concessão de 101 mil bolsas para intercâmbio e pesquisa no exterior, tanto em nível de graduação como de pós-graduação para discentes e docentes. Além de tentar atrair cientistas, jovens talentos científicos e professore(a)s visitantes para o Brasil.

O CsF foi um programa de abrangência nacional que atendeu a uma gama de IES, tanto públicas como privadas em todo o país. À vista disso, esta pesquisa investigou sobre a internacionalização da educação superior no intuito de compreender como e/ou em que medida este fenômeno pode contribuir para a formação acadêmica durante e após a formação do(a)s estudantes de graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que participaram do programa CsF. Ressalta-se que a escolha pela UFBA se deu em função de ser a IES que teve a maior quantidade de bolsas implementadas no estado da Bahia enquanto durou o Programa e, por ser a mais antiga universidade do estado. Além da intenção de contribuir com mais um estudo para a Instituição onde a autora desta pesquisa trabalha e estudou.

É oportuno também acrescentar que a opção por investigar os contributos do Programa na modalidade graduação ocorreu porque, além da ênfase desta iniciativa de internacionalização ter sido nesta modalidade de intercâmbio, a grande parte das bolsas concedidas e implementadas foram destinadas à graduação e, historicamente, os fomentos à internacionalização quase sempre ocorreram no âmbito da pesquisa e da pós-graduação.

Portanto, a presente tese foi pensada e organizada dentro da seguinte estrutura:

- 1) No primeiro capítulo realizou-se a introdução acerca da internacionalização da educação superior, cujos principais tópicos abordados foram: a relação entre globalização e internacionalização do

ensino superior; as razões que impulsionam a internacionalização das IES; os conceitos e os modelos de internacionalização universitária;

- 2) No segundo apresentaram-se os caminhos da internacionalização da educação superior no Brasil e na Universidade Federal da Bahia. Nesse momento, expôs-se uma visão panorâmica da origem do ensino superior brasileiro até os dias atuais, bem como sobre o ensino na UFBA, ambas as discussões com o foco na internacionalização do ensino. Além disso, tratou-se da caracterização do programa Ciência sem Fronteiras, da gênese à problematização, passando pelo levantamento de alguns estudos acadêmicos sobre o tema, pelos objetivos e justificativa, fornecendo, desse modo, uma visão geral acerca do Programa que serviu de laboratório para a obtenção dos dados de análise desta pesquisa. Na oportunidade, também foi abordado o conceito de política pública, uma vez que o referido Programa foi uma política pública de fomento à internacionalização da educação superior;
- 3) O terceiro capítulo foi reservado ao percurso metodológico para a execução desta investigação. A explicação do desdobramento da pesquisa de campo, bem como a apresentação dos parâmetros acerca do que se compreende por formação, trajetória após graduação e por egresso como informante. Na sequência, foi demonstrada a natureza da pesquisa e o instrumento para a coleta dos dados;
- 4) A descrição e análise dos dados coletados foram dispostos no quarto capítulo intitulado “Os achados da pesquisa”. Assim, foram descritos o perfil socioeconômico do(a)s respondentes, a experiência no exterior no que diz respeito à contribuição dessa experiência na formação acadêmica e profissional desse(a)s estudantes, e a discussão sobre os resultados encontrados, assim como a análise comparativa acerca da vida acadêmica do(a)s estudantes que viajaram pelo programa CsF com aquele(a)s que se inscreveram, mas não participaram do intercâmbio;
- 5) E por fim, a conclusão e considerações finais seguidos das referências, apêndices e anexos.

## Capítulo 1

### **1. Internacionalização da Educação Superior: uma formação sem fronteiras**

Esta pesquisa teve como eixo teórico a internacionalização da educação superior com a finalidade de compreender como e/ou em que medida uma experiência acadêmica no exterior pode contribuir para a formação do(a) estudante durante e após a conclusão do seu curso de graduação, a partir das informações obtidas por estudantes da UFBA egresso(a)s do programa Ciências sem Fronteiras e por aquele(a)s que se inscreveram, mas não tiveram suas candidaturas homologadas.

Neste momento, é oportuno discorrer um pouco sobre o que a literatura tem debatido sobre a internacionalização da educação superior, principalmente no que concerne à sua relação com a globalização, assim como acerca da evolução da definição de internacionalização e dos principais modelos de análise do processo de internacionalização institucional nas universidades.

#### **1.1. Globalização e internacionalização da educação superior: relação e definição**

Internacionalização e globalização são temáticas do mundo contemporâneo, contudo, de acordo com Freidman (2005), a globalização vem se desenvolvendo desde o século XV até os dias atuais. Para colaborar com essa discussão, ele destaca três momentos da globalização, a saber:

(a) o primeiro momento que compreende de 1492 até perto de 1800. Naquela ocasião, Estados e governos, impulsionados por razões religiosas e/ou imperialistas, agiram no intuito de derrubar as fronteiras e unir o mundo motivando uma integração global;

(b) o segundo momento, do ano de 1800 a 2000, foi interrompido apenas pela Grande Depressão, assim como pela primeira e segunda Guerras Mundiais. Os principais atores dessa fase foram as multinacionais que avançaram para mercados e mão de obra, inicialmente comandadas pela expansão das empresas anônimas holandesas e inglesas, como também pela Revolução Industrial. A integração global foi estimulada pela queda dos custos com transporte (com o advento da máquina a vapor e da ferrovia), bem como pela redução dos custos com telecomunicações

(disseminação do telégrafo, telefones, *Personal Computers*, satélites, cabo de fibra óptica e a versão inicial da *World Wide Web*);

(c) o terceiro momento teve início nos anos 2000 até os dias atuais. Nesta conjuntura, além das empresas, o indivíduo empoderado é o principal agente deste período, à medida que tem a chance de poder competir, de cooperar e de fazer a diferença no mundo global, visto que as distâncias continentais se reduziram com a comunicação *online*.

No entanto, desde os anos de 1990, há muitos estudos sobre globalização que implicam distintas compreensões sobre o referido processo, em virtude da globalização ser uma temática que abrange uma gama de disciplinas, sendo, desta forma, interdisciplinar. Portanto, pode-se dizer que ao conceituar globalização, necessário se faz refletir para ser capaz de distinguir que abordagem foi utilizada para tal.

Por exemplo, Eric Beerkens (2003) garante que o ponto de vista poderá variar de acordo com a perspectiva utilizada para explicar o conceito.

Afinal, se considerarmos a globalização como um processo, deve haver decorrido uma suposta realidade que é ou foi afetada por esse processo. Classificada de acordo com o ponto de referência tomado, podemos abordar global como um conceito geográfico que o distingue do local, como um conceito de autoridade que o distingue da soberania territorial, como um conceito cultural que o distingue do isolamento e, finalmente, como um conceito institucional que o distingue do nacional. Essas abordagens podem ser e são aplicadas em diversas disciplinas. Elas dependem do ponto de referência, não da perspectiva disciplinar<sup>4</sup> (BEERKENS, 2003, p. 130).

Então, do ponto de vista geográfico, o enfoque é a ampliação do local para o mundial/global, levando em consideração o deslocamento de pessoas entre localidades, regiões e continentes. Contudo, esta movimentação geográfica é um fato que existe há séculos, porém este processo e as mudanças em desenvolvimento no Estado-nação foram intensificados com a globalização. Outra perspectiva da globalização é a que se refere à discussão entre poder e autoridade,

---

<sup>4</sup> Texto original: “*After all, if we regard globalisation as a process, there must be a so-called past reality that is or has been affected by this process. Classified according to the point of reference taken, we can approach global as a geographical concept distinguishing it from the local, as a concept of authority distinguishing it from territorial sovereignty, as a cultural concept distinguishing it from isolation, and, finally, as an institutional concept distinguishing it from national. These approaches can be and are applied in diverse disciplines. They are dependent on the point of reference taken, not on the disciplinary perspective*” (BEERKENS, 2003, p. 130).

onde também se inserem as questões de territorialidade e jurisdição. “[...] Além das mudanças na natureza da governança nacional, as discussões nesta abordagem também se concentram na transferência de autoridade, quer para baixo (descentralização para fomentar a competição), para cima (para organismos supranacionais), ou para o lado (para atores não-governamentais privados)”. (BEERKENS, 2003, p. 131)<sup>5</sup>.

Acrescenta-se às duas abordagens sobre globalização já apresentadas, a mais polêmica de todas que é a concepção relacionada ao seu significado cultural. Assim, há uma polarização de ideias sobre universalismo, tolerância e multiculturalismo. Dentro deste viés, a globalização corresponde à mistura de culturas e seus impactos. E, por fim, a visão da globalização na abordagem institucional, da lógica da identidade nacional, do compromisso e da cidadania é substituída pelo surgimento de uma identidade ou cidadania cosmopolita (BEERKENS, 2003). Desse modo, a concepção sob este ponto de vista perpassa pela superação da identidade nacional e do compromisso. O resultado desta nova compreensão acerca das estruturas sociais é que são separadas do espaço de nacionalidade ou de parentesco, levando as sociedades cosmopolitas a se constituírem em torno de redes, riscos ou temáticas – principalmente quando se trata de problemas ambientais. Sendo assim, a ideia da coesão social é compreendida como um tipo de solidariedade cosmopolita, ou seja, uma visão mais holística, mais totalizante da globalização.

Ainda sobre esse tema, não se pode deixar de falar da visão econômica da globalização que trata-se de um sistema econômico e social que intenciona promover a integração entre países e pessoas pelo mundo. A partir desse processo, empresas, países e instituições executam trocas financeiras, culturais e comerciais sem restrições ideológicas, desde o surgimento dos blocos econômicos no intuito de estimular as relações comerciais, tais como União Europeia e Mercosul. Visto isso, os principais agentes da globalização econômica são as empresas transacionais que realizam comércio pelo mundo inteiro. Ademais, faz-se oportuno destacar que

---

<sup>5</sup> Texto original: “[...] *In addition to changes in the nature of national governance, the discussions in this approach also focus on the transfer of authority, either downward (decentralisation to foster competition), upward (to supranational bodies), or to the side (to private nongovernmental actors)*” (Ibidem, p. 131).

globalização não quer dizer igualdade, equiparação ou equidade, pelo contrário, pode gerar exclusão, principalmente, do(a)s menos empoderado(a)s.

Portanto, tendo como perspectiva a literatura apresentada, a globalização é um processo social e econômico amplo que exerce pressões externas, influenciando os mercados, os valores e a política da sociedade, assim como na soberania dos Estados, em face da aceleração, padronização, expansão e difusão das movimentações transnacionais de pessoas, comércio, informação, imagens e produtos (BEERKENS, 2003). Logo, ela envolve e aproxima questões econômicas, sociais, políticas, tecnológicas e culturais entre nações, cuja agenda socioeconômica e política dos países é que estabelece como a globalização os atinge (KNIGHT; DE WIT, 1997; KNIGHT, 2004). Partindo dessa premissa, infere-se que a globalização afeta as nações de forma distinta e em diferentes níveis.

Nota-se, dessa forma, que internacionalização e globalização andam juntas, porém não possuem o mesmo significado, tampouco podem ser empregadas em uma mesma dimensão. Corroborando com esta assertiva, Philip Altbach, Liz Reisberg e Laura Rumbley acreditam que

Muitos dos observadores da educação superior têm demonstrado uma relação entre globalização e internacionalização, mas uma das principais distinções entre os dois conceitos é a noção de controle. A globalização e seus efeitos estão além do controle de qualquer ator ou conjunto de atores. A internacionalização, no entanto, pode ser vista como uma estratégia para as sociedades e instituições responderem às muitas exigências que lhes são colocadas pela globalização e como forma de preparar os indivíduos para o envolvimento num mundo globalizado (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009, p. 23-24).<sup>6</sup>

Isso posto, há de se convir que a globalização também impacta a educação, principalmente o ensino superior, à medida que as universidades tentam responder às pressões externas por transformações globais. Nesta pesquisa, educação superior é compreendida como a formação continuada após a conclusão da educação básica. Assim sendo, a relação globalização e educação é um profícuo e

---

<sup>6</sup> Texto original: "A give and take between globalization and internationalization has been evident to many higher education observers, but one of the key distinctions between the two concepts is the notion of control. Globalization and its effects are beyond the control of any one actor or set of actors. Internationalization, however, can be seen as a strategy for societies and institutions to respond to the many demands placed upon them by globalization and as a way for higher education to prepare individuals for engagement in a globalized world" (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009, p. 23-24).

abrangente campo de estudo à proporção que se apresenta como impulsionadora das mudanças que fomentam a internacionalização da educação.

Consequentemente, a internacionalização é uma questão cada vez mais importante na educação superior no cenário mundial, cuja finalidade e objetivo variam de instituição a instituição, contudo ela “[...] envolve uma série de atividades, políticas e serviços que integram uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino/aprendizagem, investigação e serviço da instituição” (KNIGHT, 1994, p. 1)<sup>7</sup>.

Em vista disto, muitos pesquisadores como Altbach e Knight (2007); Dale (2000); Knight (1994; 2004); Van der Wende (2001); Scott *apud* Knight (1994), dentre outros, têm se debruçado acerca deste tema, assim como apontado críticas e questões de modo a contribuir para a diferenciação entre globalização e internacionalização da educação superior. A exemplo disso, Scott *apud* Knight (1994) salientou sete efeitos da globalização no ensino superior, a saber:

[...] a competitividade econômica, a interdependência ambiental, o aumento da diversidade étnica e religiosa das comunidades locais, a realidade de que muitos cidadãos trabalham para empresas estrangeiras, a influência do comércio internacional nas pequenas empresas, o fato de os licenciados supervisionarem ou serem supervisionados por pessoas de grupos raciais e étnicos diferentes dos seus, e a segurança nacional e as relações pacíficas entre as nações (KNIGHT, 1994, p. 4)<sup>8</sup>.

É importante ressaltar que as instituições de ensino superior são afetadas pela globalização, visto que são instituições que possuem uma função social, cultural, política e econômica para o desenvolvimento da sociedade. Ademais, Altbach e Teichler (2001) reforçam a ideia de que o mundo se encontra com uma economia globalizada e um sistema acadêmico globalizado, de modo que há alguns elementos que fomentam a internacionalização da educação superior, tais como:

---

<sup>7</sup> Texto original: “[...] involves a range of activities, policies and services that integrate an international and intercultural dimension into the teaching/learning, research and service functions of the institution” (KNIGHT, 1994, p. 01)

<sup>8</sup> Texto original: “[...] economic competitiveness, environmental interdependence, increasing ethnic and religious diversity of local communities, the reality that many citizens work for foreign-owned firms, the influence of international trade on small business, the fact that college graduates will supervise or be supervised by people of different racial and ethnic groups than their own, and national security and peaceful relations between nations” (Ibidem, p. 4).

[...]• um modelo acadêmico comum em todo o mundo, oriundo da universidade europeia medieval, com duas exceções que emergem do paradigma, e as raízes históricas e estruturais comuns promovem a internacionalização;

- um mercado acadêmico cada vez mais global para estudantes e funcionários;
- o uso do inglês internacionalmente, não só para a comunicação da pesquisa, mas para fins de ensino;
- educação a distância e uso da internet para ensino e pesquisa;
- a tendência das instituições acadêmicas de um país em parceria com instituições de outros países, a criação de campus "offshore" e o franchising de programas e graus educacionais; e
- a "harmonização" das estruturas de graduação, cursos, créditos e mecanismos relacionados da avaliação e medição do progresso acadêmico (ALTBACH; TEICHLER, 2001, p. 6)<sup>9</sup>

Percebe-se que essas assertivas fortalecem a relação próxima entre a globalização e a internacionalização da educação. No âmago das análises e discussões sobre globalização e internacionalização emergidas da revisão de literatura realizada nesta pesquisa, nota-se que se tornou inevitável a construção de uma definição que englobasse o que, de fato, significa a internacionalização da educação superior.

Depreende-se, então, que a internacionalização do ensino superior, ao longo da história, vem angariando algumas definições tanto no contexto nacional como no internacional (MOROSINI, 2006), a saber:

a) inicialmente, ela era compreendida como trocas internacionais por meio da presença de estrangeiros e alunos-convênios na universidade anfitriã, pelo número de concessões de pesquisa internacional, cooperação internacional, dentre outras;

b) depois, como um processo geral da universidade, que tem sido evidenciado pela oferta de contratos de capacitação e cursos de treinamento em outros países, estabelecimento de *campi* no exterior via internet, ampliação de contatos com professores e estudantes no exterior;

---

<sup>9</sup> Texto original: “[...]• a common academic model worldwide that stems from the medieval European university, with one or two exceptions that stem from the Paris model, and these common historical and structural roots foster internationalization; • an increasingly global academic marketplace for both students and staff; • the use of English internationally not only for the communication of research but for teaching purposes; • distance education and the use of the Internet for teaching and research; • the trend of academic institutions in one country partnering with institutions in other countries, the creation of “offshore” campuses, and the franchising of educational programs and degrees; and • the “harmonization” of degree structures, courses, credits, and related mechanisms of the evaluation, and measurement of academic progress” (ALTBACH; TEICHLER, 2001, p. 6).

c) posteriormente, compreendida como a globalização do ensino superior, ampliação do sistema educacional e suas relações com outros países;

d) por fim, como integração da dimensão global, multicultural e internacional nos objetivos e função da educação superior.

A partir do século XX, pode-se dizer que a concepção de internacionalização surge, em certa medida, como uma resposta aos efeitos da globalização, como um esforço das instituições de ensino superior para se ajustarem às mudanças do mundo globalizado. Partindo dessa premissa, Gacel-Ávila (2003) assegura ainda que a internacionalização promove o reconhecimento, o respeito pelas diferenças e pela identidade cultural, enquanto a globalização desenvolve a homogeneização. Além disso, tem sido utilizada tanto nas ciências políticas como nas relações governamentais ao longo do tempo.

Assim sendo, nos anos de 1960, os termos mais usados para se referir a esse fenômeno eram "relações internacionais", "educação internacional" e "cooperação internacional". No âmbito da educação, o termo popularizou-se no início dos anos de 1980. Desde então, o debate pautou-se em torno da expressão "educação internacional", muito adotada nos anos de 1990 por alguns países, para diferenciá-los de "educação comparada", "educação global" e "educação multicultural" (KNIGHT, 2004; 2008).

À vista disto, De Wit (2011) acrescenta mais alguns termos relacionados à internacionalização presentes nas discussões acerca da temática, já que

[...] [n]a literatura e na prática, ainda é bastante comum usar termos que apenas abordam uma pequena parte da internacionalização e/ou enfatizam um raciocínio específico para a internacionalização. A maior parte dos termos utilizados são curriculares: estudos internacionais, estudos globais, educação multicultural, educação intercultural, educação para a paz, etc., ou relacionados com a mobilidade: estudos no estrangeiro, educação no estrangeiro, mobilidade acadêmica, etc.

Nos últimos dez anos, tem sido possível observar o surgimento de um novo conjunto de termos que não estiveram presentes ativamente no debate sobre a internacionalização do ensino superior. Estes são muito mais relacionados com a prestação transfronteiriça de educação e são uma consequência do impacto da globalização da sociedade no ensino superior: educação sem fronteiras, educação

através das fronteiras, educação global, educação offshore e comércio internacional de serviços educacionais (DE WIT, 2011).<sup>10</sup>

Nessa perspectiva, o autor se refere à crescente oferta de educação à distância e *e-learning*, que ocorrem atualmente na educação, inclusive mediante a atuação de fornecedores multinacionais, ofertando programas educacionais sem fronteiras.

É importante mencionar algumas contribuições das grandes Guerras Mundiais e da Guerra Fria no escopo dessa discussão, visto que elas ajudaram para nortear as práticas de internacionalização atuais no cenário mundial. Este período foi marcado por avanços na área tecnológica, principalmente em face da corrida armamentista, assim como da corrida espacial, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos científicos. Esses conhecimentos foram alicerçados pela emergência da Terceira Revolução Industrial, também conhecida como Revolução Técnico-Científica Informacional.

É válido acrescentar que, na era medieval, em grande parte, as universidades diminuíram o nível de internacionalização à medida que passaram a adotar uma política de nacionalização ou deseuropeização dentro do espaço europeu, uma vez que “[e]m épocas medievais, poder-se-ia falar de um tipo de espaço de ensino superior europeu, semelhante ao atual, com acadêmicos e estudantes em movimento e uma língua comum — latim”<sup>11</sup>. Então, as universidades passaram a utilizar somente as línguas nacionais e, em alguns casos, a desestimular o estudo no exterior, com foco nas prioridades nacionais de cada país. O mesmo aconteceu entre os séculos XVIII e XIX. Ao final da Primeira Guerra Mundial, a Europa ficou muito abalada e acreditou-se que a comunidade acadêmica poderia ajudar a solidariedade internacional, assim como contribuir para a construção da paz.

---

<sup>10</sup> Texto original: “[...] *In the literature and in practice, it is still quite common to use terms that only address a small part of internationalisation and/or emphasize a specific rationale for internationalisation. Most of the terms used are either curriculum related: international studies, global studies, multicultural education, intercultural education, peace education, etc., or mobility related: study abroad, education abroad, academic mobility, etc.*

*Over the past ten years, it has been possible to observe the emergence of a whole new group of terms that had not been actively present in the debate on the internationalisation of higher education. These are much more related to the cross-border delivery of education and are a consequence of the impact of society’s globalisation on higher education: borderless education, education across borders, global education, offshore education and international trade in educational service”* (DE WIT, 2011, p. 242-243).

<sup>11</sup> Texto original: “[...] *In medieval times one could speak of a kind of European higher education space, similar to the current one, with mobile scholars and students and a common language—Latin*”. (ALTBACH; DE WIT, 2015 p. 2)

Contudo, esses esforços idealistas não foram adiante em função da onda de nacionalismo, afastando muitos acadêmicos dos ideais iluministas (ALTBACH; DE WIT, 2015, p. 2). De todo modo, percebe-se que esses fatos do processo de internacionalização desenvolvidos no passado ecoam no formato da internacionalização contemporânea. Neste ínterim, houve a criação de organizações, tais como:

[...] o Instituto de Educação Internacional (IIE) nos Estados Unidos em 1919, o Deutscher Akademischer Austauschdienst ou DAAD na Alemanha em 1925 e o British Council no Reino Unido em 1934 - São exemplos de iniciativas políticas para estimular a paz e o entendimento mútuo sob a égide da Liga das Nações. Esses esforços, em última análise, não conseguiram deter a ascensão do fascismo e do nazismo na Europa ou o militarismo japonês no Extremo Oriente. Novamente, as metas de paz e cooperação foram superadas por forças políticas negativas. O fracasso mais dramático foi na Alemanha nazista, onde as universidades participaram do ultranacionalismo nazista (ALTBACH; DE WIT, 2015, p. 2).<sup>12</sup>

Uma nova fase de idealismo surgiu a partir do término da Segunda Grande Guerra com a criação das Nações Unidas em prol do compromisso com a segurança global e o desenvolvimento. De acordo com Altbach e De Wit (2015, p. 2), “[...] a dissolução dos impérios coloniais também criou novas realidades para o ensino superior no Terceiro Mundo emergente”<sup>13</sup>. Então, a cooperação da educação superior é novamente vista como meio para desenvolvimento da compreensão mútua. Nesse sentido, os termos “colaboração” e “cooperação” substituíram o vocábulo “aliança”, que até a Segunda Grande Guerra, era utilizado com a ideia de cooperar para evitar a guerra (STALLIVIERI, 2003). Um exemplo disso é o programa *Fullbright* criado no ano de 1946. Entretanto, é importante destacar que a cooperação acadêmica era uma estratégia política tanto na Europa como na América do Norte, assim sendo as universidades eram parceiros passivos nesse processo.

---

<sup>12</sup> Texto original: “[...] *the Institute of International Education (IIE) in the United States in 1919, the German Academic Exchange Service (Deutscher Akademischer Austauschdienst or DAAD) in Germany in 1925, and the British Council in the United Kingdom in 1934— are examples of political initiatives to stimulate peace and mutual understanding under the umbrella of the League of Nations. These efforts ultimately failed to stem the rise of fascism and Nazism in Europe or Japanese militarism in the Far East. Again, the goals of peace and cooperation were trumped by negative political forces. The most dramatic failure was in Nazi Germany, where the universities participated in Nazi ultranationalism*” (Ibdem., 2015 p. 2).

<sup>13</sup> Texto original: “[...] *The dissolution of colonial empires also created new realities for higher education in the emerging Third World*” (Ibdem, 2015 p. 2).

Impactada pela Guerra Fria, a geopolítica e a agenda da educação superior fundamentaram-se mais na ideologia do que no idealismo, especialmente entre os Estados Unidos e a União Soviética, momento em que a ideologia e a política do poder estiveram muito presentes na luta entre comunismo e capitalismo, assim como na disputa política entre as grandes potências.

Na disputa entre potências durante a Guerra Fria, o foco da União Soviética era sua influência no mundo e o dos Estados Unidos da América (EUA) era ser o líder mundial. Assim, os EUA criaram o programa *Fulbright*, ademais conceberam outras iniciativas em prol do desenvolvimento da educação superior e da internacionalização, tais como: a Lei de Educação de Defesa Nacional de 1958, numa reação ao lançamento do satélite *Sputnik I* pela União Soviética em 1957, e o Título VI da Lei de 1960 sobre Educação Superior, com a intenção de estimular o desenvolvimento de estudos de área e de centros de línguas estrangeiras, além de programas de estudos internacionais e assuntos internacionais.

Enquanto isso, a Europa deu ênfase à cooperação internacional no Terceiro Mundo. “As antigas potências colonialistas — o Reino Unido, a França e de alguma forma a Holanda — buscavam manter suas influências em suas antigas colônias através de uma gama de programas de bolsas de estudo, colaborações com universidades entre outros esquemas. Tais iniciativas também competiam diretamente com a União Soviética”. (ALTBACH; DE WIT, 2015, p. 3)<sup>14</sup>.

Então, na década de 1980, ampliou-se a cooperação acadêmica entre a Europa Central, Oriental e Ocidental, como também com os Estados Unidos, muito mais no âmbito da política, com pouca autonomia institucional e pessoal. Somente ao final dos anos de 1980, com a queda da Cortina de Ferro, é que a cooperação internacional na educação superior rapidamente avançou. Assim sendo, a Comissão Europeia e os governos nacionais desenvolveram programas de fomento à cooperação, ao intercâmbio e à melhoria do ensino superior em grande escala, tais como:

---

<sup>14</sup> Texto original: “*The former colonial powers—the United Kingdom, France, and to some extent the Netherlands—sought to maintain their influence in their former colonies through an array of scholarship programs, university collaborations, and other schemes. These initiatives also competed directly with the Soviet Union*”. (ALTBACH; DE WIT, 2015, p. 3)”.

[...]O Programa Transnacional de Mobilidade Europeia para Estudos Universitários (TEMPUS) da Comunidade Europeia, estabelecido em 1990 para a Hungria e a Polónia, expandiu-se a outros países da Europa Central e Oriental ao longo dos anos. Um exemplo importante de iniciativa nacional é o CEEPUS, um programa do governo austríaco. Estas iniciativas constituíram a base, não só para a inclusão destes países nos programas europeus regulares, como nos Programas Estruturais para Pesquisa e Desenvolvimento e ERASMUS, mas também pode ser visto como um campo de ensaio para a integração destes países na União Europeia. Sem dúvida alguma, o conjunto impressionante de programas de intercâmbio, de pesquisa e de colaboração patrocinados pela União Europeia, tanto para os principais países da comunidade da UE como para um vasto público europeu estavam relacionados aos objetivos económicos e políticos mais amplos da União Europeia (ALTBACH; DE WIT, 2015, p. 3).<sup>15</sup>

Além dos programas já citados, destacam-se também o COMEET (*Community Action Programme in Education and Training for Technology*) - programa de treinamento para a tecnologia entre universidade e indústria no âmbito da Comunidade Europeia, e o programa de ação comunitária LINGUA – cujo objetivo é estimular a cooperação no que concerne à aprendizagem de línguas estrangeiras fora das fronteiras nacionais da Europa, tanto a nível acadêmico como profissional. Logo, a maior parte desses programas serviu para criar diversos consórcios de universidades no intuito de incentivar a cooperação multilateral. Consequentemente, tais iniciativas levaram às universidades europeias a criar um sistema de transferência de créditos, bem como a elaboração de meios para o reconhecimento dos estudos no exterior, uma vez que havia uma variedade de sistemas de educação superior na Europa de modo a facilitar o aproveitamento de estudos realizados em outro país. À vista disso, observa-se, que “[...] a cooperação internacional deixa de ser um luxo institucional e passa a fazer parte da vida acadêmica da instituição, tendo um valor em si mesma e contribuindo de forma inegável para o desenvolvimento equilibrado dos países, das comunidades e dos seus cidadãos”. (STALLIVIERI, 2003, p. 45)

---

<sup>15</sup> Texto original: “[...]The Transnational European Mobility Program for University Studies scheme (TEMPUS) of the European Community, established in 1990 for Hungary and Poland, extended to the other central and eastern European countries over the years. An important example of a national initiative is CEEPUS, a program of the Austrian government. These initiatives formed the basis, not only for the inclusion of these countries in the regular European programs like the Framework Programs for Research and Development and ERASMUS, but also can be seen as a testing ground for the integration of these countries in the European Union. Without question, the impressive array of European Unionsponsored exchange, research, and collaboration programs, both for the “core” EU community and a wider European audience, were related to the broader political and economic goals of the European Union” (ALTBACH; DE WIT, 2015, p. 3).

Diante da variedade de definições acerca da temática e com a popularização do termo internacionalização, alguns conceitos foram elaborados a fim de atender às instituições e suas funções. Neste momento, é oportuno descrever como ocorreu o processo para a definição de internacionalização da universidade, posto que uma das dificuldades das IES perpassa pela definição de qual conceito e, conseqüentemente, qual o modelo de internacionalização deve ser utilizado como base na instituição. Em razão disso, para compreender e desenvolver estratégias para a operacionalização do processo de internacionalização, alguns modelos teóricos de internacionalização institucional foram propostos. Em consonância com os conceitos de internacionalização da universidade, os modelos foram pautados numa lógica processual de cumprimento de etapas para sua efetivação.

Todavia, antes de tratar sobre as definições e modelos de internacionalização universitária, é importante refletir acerca do que leva uma IES a se internacionalizar. Sendo assim, quando as instituições universitárias decidem desenvolver uma política para sua internacionalização, inicialmente, elas precisam levar em consideração os seguintes questionamentos: a) por que internacionalizar?; b) como internacionalizar?; c) onde internacionalizar?; d) quem fará a internacionalização? e) quando internacionalizar? e f) quanto custará a internacionalização? Estas perguntas ajudam a IES a refletir e a definir nitidamente o que se quer, bem como as razões que levam à internacionalização e o que se quer alcançar com ela. Além disso, o processo de internacionalização carece estar em conformidade com as características da instituição e precisam corresponder ao que ela poderá executar. Dessa forma, depreende-se que serão muitas as motivações para a internacionalização institucional, assim como para internacionalização do ensino no que tange à formação acadêmica, todavia estas não são excludentes.

### **1.1.1. Internacionalização das IES: as motivações**

As razões ou motivações para a internacionalização são um combinado de fatores que serão hierarquicamente elencados dentro das prioridades e necessidades de cada instituição. Nesta perspectiva, elas poderão variar de região a região ou de país a país. Isso posto, para que se processe a internacionalização nas instituições de ensino superior, as motivações ou razões vêm sendo ajustadas de modo a se adequar aos propósitos institucionais.

Inicialmente, Knight e De Wit propuseram dois grupos de razões: 1) as econômicas e políticas; 2) as culturais e educacionais. No entanto, outro(a)s pesquisadore(a)s da temática adicionaram mais subdivisões, o que possibilita o estudo mais detalhado acerca do que impulsiona a internacionalização da educação superior. De um modo geral, pode-se dizer que as razões que estimulam a internacionalização institucional estão divididas em quatro grupos:

- a) socioculturais – são as motivações que se referem à identidade cultural, ao desenvolvimento coletivo e social;
- b) políticas – são os assuntos que dizem respeito à política externa, à segurança nacional, à cooperação mútua, à paz mundial;
- c) econômicas – são as questões relacionadas ao crescimento econômico, à demanda social por educação, ao mercado de trabalho, à competitividade, aos incentivos financeiros aos governos e às instituições;
- d) acadêmicas – são aquelas no âmbito do fomento da dimensão internacional do ensino, da pesquisa e da extensão, da construção da instituição, da reputação e prestígio da instituição, da melhoria da qualidade e do modelo acadêmico internacional. (KNIGHT; DE WIT, 1997; KNIGHT, 2004)

O Quadro 1, adiante, sintetiza com propriedade as motivações que impulsionam a internacionalização nas IES:

Quadro 1: Motivações para Internacionalização Institucional

<b>Motivações</b>	<b>Motivações Existentes</b>	<b>Motivações Emergentes</b>
Sociocultural	Identidade nacional e cultural	Nível nacional
	Compreensão intercultural	Desenvolvimento de recursos humanos
	Formação de cidadania	Alianças estratégicas
	Desenvolvimento social e vizinhança	Geração de renda/intercâmbios comerciais
Político	Política exterior	Construção da nação/consolidação de um modelo
	Segurança Nacional	Desenvolvimento sociocultural e compreensão mútua
	Cooperação Técnica	Nível institucional
	Paz e compreensão mútua	Imagem e reputação internacional
	Identidade nacional	Melhoria da qualidade
	Identidade regional	Padrões internacionais
Econômico	Crescimento econômico e competitividade Mercado de Trabalho e Incentivos Financeiros	Geração de renda
Acadêmico	Aumento de perspectivas acadêmicas	Desenvolvimento dos estudantes e de pessoal
	Amadurecimento institucional	
	Notoriedade e prestígio	Alianças estratégicas
	Melhoria da qualidade	
	Padrões acadêmicos internacionais	Produção de conhecimento
Dimensão internacional da pesquisa e do ensino		

Fonte: Adaptado de Knight (2004)

Cabe destacar que as motivações elencadas por Knight contribuem para analisar as razões que estimulam a internacionalização, porém essas categorias não são estáticas, visto que o nível de internacionalização poderá variar de acordo com as motivações emergentes nas dimensões nacional, institucional e internacional da internacionalização institucional. Além disso, as motivações também estão sujeitas às interferências internas e externas por que passam as instituições, bem como aos interesses dos atores e dos parceiros (*stakeholders*) envolvidos no processo.

É importante ressaltar que a motivação do(a)s acadêmico(a)s oriundo(a)s de países que praticam a internacionalização ativa, ou seja, aquela em que o Estado se preocupa em programar políticas para atrair e acolher acadêmico(a)s, de capacidade internacionalmente em áreas de interesse estratégico, com implantação de institutos ou centros acadêmicos no exterior, não é a mesma daquele(a)s oriundo(a)s de países que praticam a internacionalização passiva. Nesse caso, são, geralmente, chamados de periféricos, isto é, onde há uma política criteriosa do envio de professore(a)s e pesquisadore(a)s a centros de grande notabilidade a fim de formar uma elite intelectual para o processo de modernização do país, porém sem condições de oferta de trabalho com remunerações atrativas após a conclusão da sua formação no exterior (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Dentro deste contexto, nota-se que a motivação do(a)s estudantes de intercâmbio de países de internacionalização passiva no sistema educacional mundial está mais voltada para as questões econômicas que o país destino possa lhes oferecer, embora as socioculturais e acadêmicas também influenciem no momento das suas escolhas. Enquanto que os interesses daquele(a)s oriundo(a)s de países com inserção ativa na internacionalização da educação mundial do ensino superior não possuam ou tenham pouco interesse nas questões econômicas que o país de acolhimento possa lhes proporcionar, este(a)s visam mais os aspectos socioculturais, acadêmicos e administrativos (acessibilidade a inúmeros cursos com aproveitamento) do país destino no momento das suas escolhas (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Mais adiante, no Capítulo 4, serão elencadas as motivações apontadas pelo(a)s estudantes de graduação da UFBA que realizaram intercâmbio pelo programa Ciência sem Fronteiras.

## 1.2. Internacionalização da educação superior: conceitos e modelos

Durante a revisão de literatura no âmbito das motivações que levam à internacionalização do ensino, encontrou-se alguns modelos teóricos com abordagens diferentes sobre a temática. É importante frisar que os modelos ajudam a compreender o processo de desenvolvimento da internacionalização nas instituições de ensino superior, bem como o foco dessa internacionalização, uma vez que o modelo escolhido implica diretamente no tipo de formação acadêmica internacional que a instituição se propõe a ofertar. A seguir, serão aqui apresentados seis deles: o modelo de Neave *apud* (De Wit, 2002); o modelo de Rudzki (1998) - duas vezes reformulado; o modelo de Davies (1995); o modelo de Van der Wende dirigido à *Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education* (1996); o modelo de Söderqvist (2007), o modelo de Knight (1994) e o modelo modificado de Knight (2001).

Neave *apud* De Wit (2002) propõe um modelo teórico pautado em duas variáveis extremas para avaliar o processo de internacionalização, são elas: 1) liderança do processo de internacionalização – que pode ser oriunda de “razões gerenciais”, de cima para baixo (*top-down*) ou de “consenso acadêmico” (das unidades universitárias), de baixo para cima (*bottom-up*) - e 2) escopo da estratégia institucional – de natureza proativa (que define seu próprio caminho) ou reativa (definida por fatores externos, geralmente de cunho governamental), conforme disposto no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Modelo de Internacionalização Proposto por Neave

Liderança do processo de internacionalização	ESTRATÉGIA INSTITUCIONAL	
	Proativa (a partir da própria instituição)	Reativa (a partir de orientações de governo)
Modelo de liderança (centralizado)	• Define prioridades e executa procedimentos.	• Aplica as linhas gerais nacionais assegurando aderência aos processos sugeridos pelo governo
	• Negocia acordos.	• Implementa acordos.
	• Determina ações	• Monitora ações.
	• Identifica prioridades	
Modelo de unidade (descentralizado)	• Coordena as ações dos departamentos.	• Estimula a realização de atividades sugeridas pelo governo.
	• Promove o relacionamento com a administração central.	• Transmite as orientações gerais do governo às diferentes unidades.
	• Operacionaliza prioridades.	

Fonte: Adaptado de Neave *apud* De Wit (2002)

Embora o modelo seja uma teoria simples e descritiva, ele admite que o processo de internacionalização pode estar associado à liderança do processo e à origem da motivação estratégica. Contudo, na avaliação de Rudzki (1998),

O problema com a análise de Neave é que ela não tem o valor de qualquer aplicação prática e é em grande parte auto-evidente, embora seja descrita em termos novos que servem apenas para mistificar o que é essencialmente uma abordagem direta para entender a implementação da mudança em qualquer organização (RUDZKI, 1998, p. 184)<sup>16</sup>

Em virtude de ser um modelo mais descritivo de tarefas do que prático, ele também foi considerado como um modelo muito elementar.

Então, em 1991, Rudzki propôs o conceito de internacionalização universitária como “um processo de mudança organizacional, inovação curricular, desenvolvimento de pessoal e mobilidade dos estudantes com o objetivo de alcançar a excelência no ensino, na pesquisa e em outras atividades que são parte

<sup>16</sup> Texto original: “[...] *The problem with Neave's analysis is that it lacks the value of any practical application and is largely self-evident, even though it is described in new terms which serve merely to mystify what is essentially a straightforward approach to understanding the implementation of change in any organization*” (RUDZKI, 1998, p. 184).

da função das universidades” (RUDZKI, 1998, p. 16)<sup>17</sup>. Essa definição teve como premissa uma política estratégica e institucional, a partir dos estudos que ele desenvolveu sobre internacionalização em Escolas de Negócios no Reino Unido.

A proposta inicial de Rudzki (1998) pautou-se na análise da internacionalização reativa ou passiva – aquela que é desenvolvida para responder às razões externas, como disponibilidade de recursos ou necessidade de aumento da renda, ou ausência de investimento governamental. Em seguida, ele contrastou essa definição com a ideia da internacionalização proativa – a que se realiza a partir de políticas e estratégias institucionais explícitas. Anos após a segunda adequação, ele criou o modelo Processual e Fractal de Internacionalização<sup>18</sup>, cuja proposta é que o processo de internacionalização tenha em vista a realidade do contexto institucional externo (internacional e nacional), alternando entre a internacionalização proativa, a reativa, a “oculta” – que são as atividades desenvolvidas tanto pelos recursos humanos das instituições como pelo(a)s estudantes sem suporte institucional - e a ausência de internacionalização. Portanto, o modelo é composto das seguintes etapas:

1) contexto: divide-se em ambiente transacional (a existência de redes especializadas de financiamento externo) e ambiente nacional (políticas de governo de apoio e fomento à internacionalização);

2) abordagem: refere-se às condições internas da instituição, tais como: sua história, missão, cultura institucional e os entraves para internacionalização. Rudzki destaca que esta etapa se insere no processo de internacionalização proativa (com estratégias bem definidas) ou reativa/passiva (somente para responder aos fatores externos da instituição) ou oculta (iniciativas individuais sem apoio institucional) ou ainda pode acontecer a ausência de internacionalização (não há ações ou engajamento);

3) razão: são as motivações políticas, econômicas e culturais. Segundo Rudzki, seu estudo demonstrou que “[...] dentro das Escolas de Negócios do Reino Unido as mais influentes razões adotadas são as de incentivos financeiros e a

---

<sup>17</sup> Texto original: “[...] a process of organizational change, curriculum innovation, staff development and student mobility for the purpose of attaining excellence in teaching, research and the other activities which universities undertake as part of their function” (RUDZKI, 1998, p. 16).

<sup>18</sup> *Fractal process model of internationalization.*

dimensão da pesquisa e do ensino, levando em consideração a função cultural e desenvolvimento do indivíduo como benefícios incidentais do processo” (RUDZKI, 1998, p. 223)<sup>19</sup>;

4) ações/dimensões/atividades: dizem respeito às iniciativas para o desenvolvimento da internacionalização institucional. Estas atividades se subdividem em quatro tópicos numa matriz de atividades inter-relacionadas. São elas: a) mudança organizacional (equivale ao tipo de ações que podem ser desenvolvidas pela instituição em prol da internacionalização), b) inovação curricular (inclui ensino em uma segunda língua, suporte aos estudantes internacionais, desenvolvimento de novos programas), c) desenvolvimento da equipe (a que concerne ao desenvolvimento do pessoal acadêmico e administrativo no seu sentido mais amplo de modo a atualizar conhecimento e competências) e d) mobilidade estudantil (a que se ocupa tanto da mobilidade física quanto da mobilidade intelectual);

5) monitoração e revisão periódica: é a fase de verificar, constantemente, o que tem sido realizado pela instituição e comparar com o modelo no intuito de averiguar o que precisa ser aprimorado;

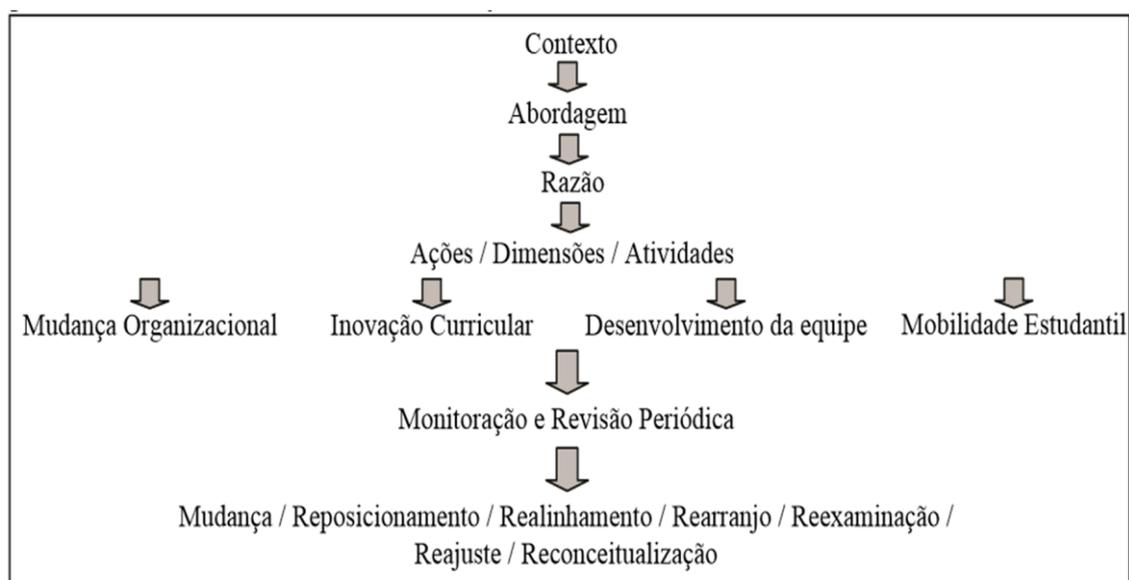
6) mudança/reposicionamento/realinhamento/rearranjo/reexaminação/reajuste/reconceitualização: é o momento em que se tem como premissa os dados obtidos das etapas anteriores para a efetivação das possíveis mudanças para melhoria do processo de internacionalização.

A Figura 1, a seguir, representa a ilustração do modelo de Rudzki:

---

<sup>19</sup> Texto original: “*What this research shows, is that within UK Business Schools the most influential rationales adopted are those of financial incentives and the provision of an international dimension to research and teaching, with consideration of the cultural function and development of the individual being incidental benefits of the process*” (RUDZKI, 1998, p. 223).

Figura 1: Modelo Processual e Fractal de Internacionalização Proposto por Rudzki



Fonte: Adaptado de Rudzki (1998)

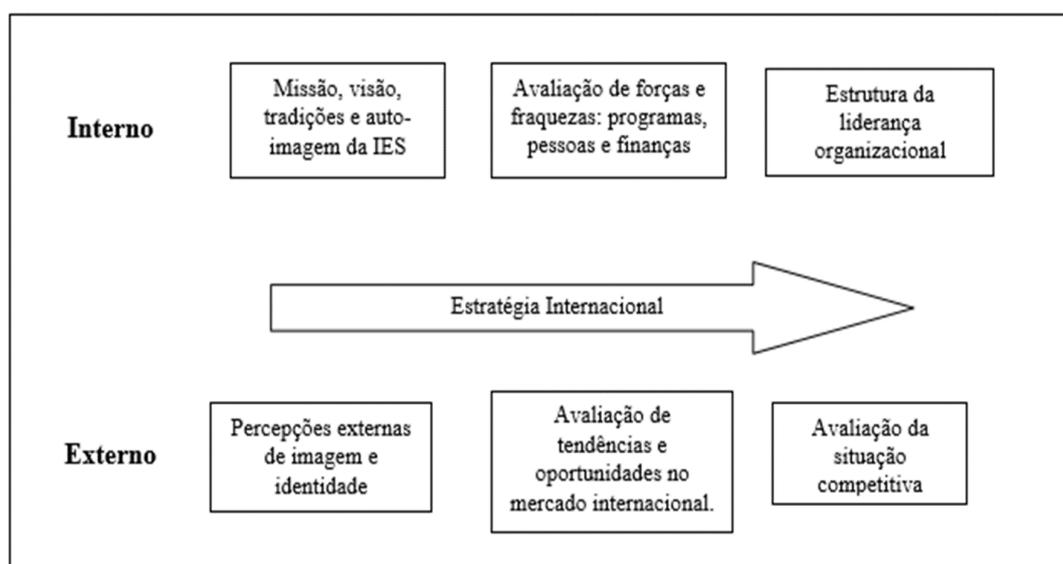
Observa-se que o modelo conduz à monitoração e ao realinhamento constante das atividades de internacionalização da instituição. Infere-se, portanto, que é um modelo de análise e de avaliação dos níveis de internacionalização institucional em prol do aperfeiçoamento do processo. Além de ser pautado em elementos chave para a supervisão e o acompanhamento do processo de internacionalização em qualquer IES. Embora este modelo tenha sido construído tendo como objeto de estudo escolas de negócios do Reino Unido, é um modelo que pode ser utilizado em qualquer instituição de ensino.

Já o modelo de análise proposto por Davies (1995) baseia-se no conjunto de fatores internos e externos para medir o nível de comprometimento e de prioridade da instituição com a internacionalização. Neste modelo os fatores internos e externos se subdividem em três dimensões cada. Os internos referem-se a: 1) missão da universidade; 2) avaliação de forças e fraquezas dos programas (de ordem econômica e pessoal) e 3) estrutura de liderança organizacional. Quanto aos externos, são eles: 1) as percepções externas de imagem e identidade; 2) a avaliação das tendências e oportunidades no mercado internacional e 3) a avaliação da situação competitiva. Nesse sentido, infere-se que Davies propõe um método de avaliação da instituição de modo a aferir o nível de internacionalização realizada. No âmbito dos fatores externos, Davies introduz, também, o modelo de avaliação em relação ao grau de compromisso das IES com a internacionalização dentro dos

seguintes moldes: se o nível de prioridade de internacionalização for baixo ela é denominada de marginal, se o nível de prioridade for alto, ela é central. Esse modelo facilita a análise acerca do perfil da universidade no que tange ao grau de internacionalização da mesma, tanto para a comunidade interna quanto para a externa à instituição em questão

Segue, adiante, a proposta formulada por Davies representada na Figura 2:

Figura 2: Estratégia de Internacionalização: modelo de análise de Davies

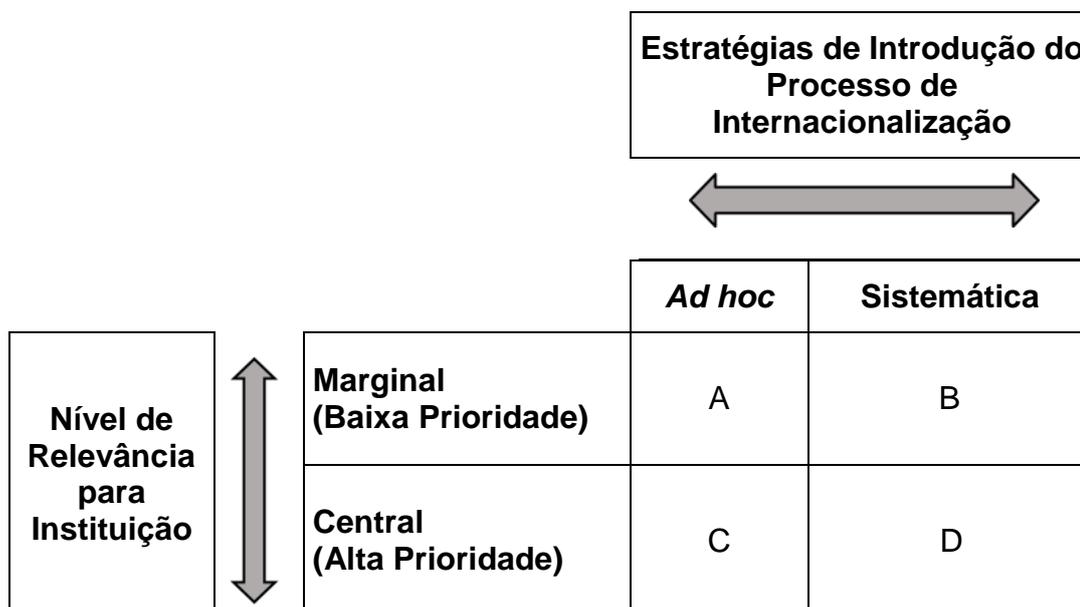


Fonte: Adaptado de Davies (1995)

Não se pode deixar de comentar que este modelo se apresenta como uma premissa das IES com a intenção de responder às mudanças externas. Para Davies, é necessário que haja instrumentos de mudança da cultura existente para formulação e implantação de uma estratégia de internacionalização. Assim, depreende-se que tanto o modelo de Rudzki quanto o de Davies apresentam metodologias para o processo de avaliação institucional no tocante ao nível de operacionalização da internacionalização para melhorá-lo ou para redefini-lo.

Alicerçado na missão da universidade, Davies constituiu uma matriz com quatro estratégias possíveis para verificar o comportamento organizacional no que concerne ao grau de relevância do processo de internacionalização da IES, conforme especificado no Quadro 3, em seguida:

Quadro 3: Matriz para Identificação do Grau de Relevância da Internacionalização na IES



Fonte: Adaptado de Davies (1995)

Assim, Davies definiu uma matriz com o objetivo de identificar o nível de prioridade do processo de internacionalização da IES a partir de estratégias fundamentadas no comportamento organizacional da universidade, de acordo com as especificações, a saber:

- 1) Quando o nível de relevância se posiciona no quadrante A – *Ad hoc*/Marginal (baixa prioridade), a quantidade de transações internacionais é relativamente pequena, o grau de internacionalização é baixo na missão e no planejamento. Os incentivos ao desenvolvimento do processo de internacionalização geralmente inexistem.
- 2) Quando a IES se posiciona no quadrante B – Sistemático/Marginal, a quantidade de transações internacionais ainda é relativamente pequena, mas está bem organizada e coordenada, dado que as áreas de atuação internacional estão bem definidas, traduzindo os campos de força interna e as oportunidades de mercado. O número de transações institucionais ainda é pequeno, mas são significativos e funcionam. Quanto à formação de pessoal é, até então, limitada, mas encontra-se relacionada ao processo.

- 3) Quando está no quadrante C – *Ad hoc*/Central (alta prioridade), a quantidade de transações internacionais é considerável em categorias distintas, envolvendo vários países. Contudo, embora haja um índice elevado de internacionalização em algumas áreas, há certa deficiência de políticas, baixo índice de coordenação, além de insuficiência em relação à capacidade de focalizar mercados estratégicos. Além disso, os serviços de suporte não são adequados para um esforço de internacionalização, assim como também as regras de base modificam com muita rapidez e sem conexões bem definidas entre o processo de internacionalização e os demais processos organizacionais.
- 4) Quando a instituição se posiciona no quadrante D – Central/Sistemática, há um grande volume de transações internacionais com muitos países e em diferentes categorias. Nesta fase, a missão internacional é explícita e seguida por políticas específicas, assim como por procedimentos com apoio institucional. As políticas de pessoal e currículo são constantemente avaliadas e reajustadas em prol de oferecer suporte ao esforço internacional. Há um considerável comprometimento financeiro para projetos internacionais. Sendo assim, a cultura organizacional é estável uma vez que já possui um conjunto básico de crenças e valores.

Isso posto, o ponto forte deste modelo é possibilitar a análise a partir da experiência real das instituições, ou seja, do que está sendo desenvolvido, e poder identificar a estratégia utilizada, possibilitando a reflexão sobre a sua manutenção ou não. Cabe destacar que os quadrantes são dinâmicos, o que permite às instituições averiguarem em qual deles se posicionam e prospectarem em qual querem atuar. Portanto, o modelo de Davies é muito útil para identificar o atual perfil da universidade e qual a direção que esta quer caminhar.

Ainda na busca por uma definição sobre internacionalização universitária, no ano de 1994, Knight acrescentou a ideia de que internacionalização é um processo que precisa ser integrado e sustentável no nível institucional, definindo-a, então, como “um processo de integração da dimensão internacional nas funções de ensino,

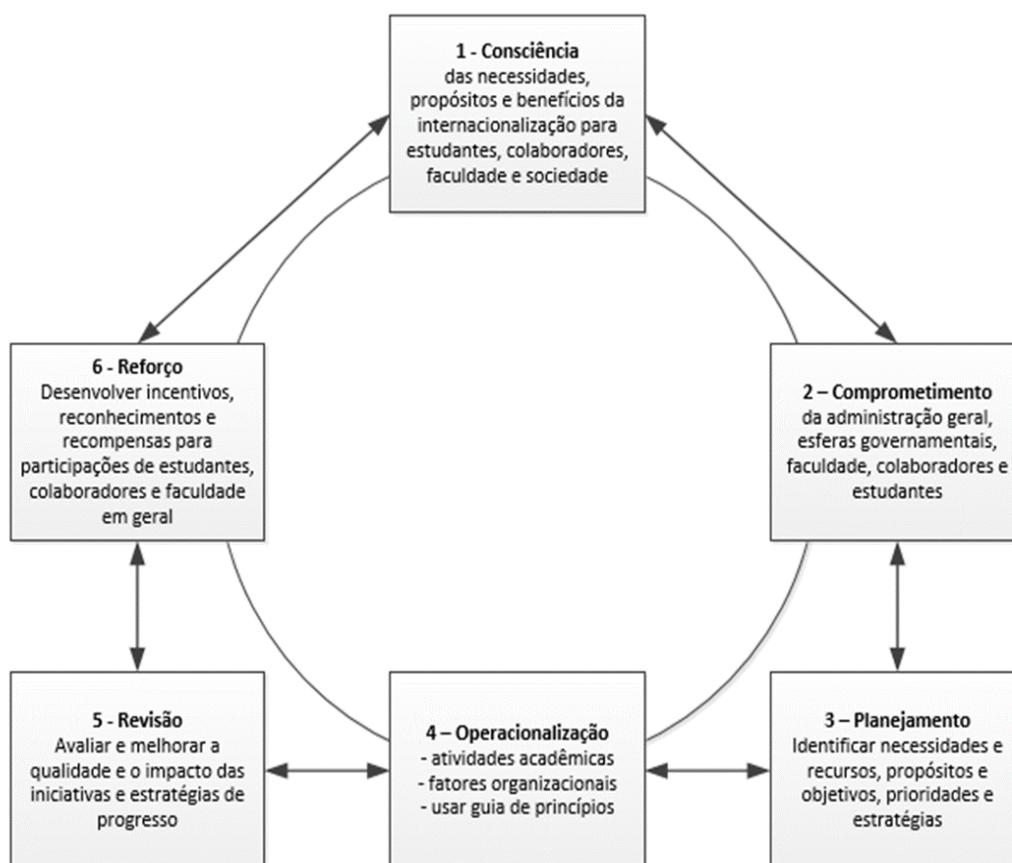
pesquisa e serviço de uma instituição de ensino superior” (Knight, 1994, p. 7)<sup>20</sup>. Com esta definição, ela propõe que o processo de internacionalização é amplo e envolve as motivações, os benefícios, os resultados, os atores e os parceiros (*stakeholders*). O modelo de ciclo de internacionalização elaborado por Knight (1994), além de servir de parâmetro para elaboração de novos modelos por outro(a)s estudioso(a)s do tema, introduziu a noção de um ciclo organizacional da internacionalização dinâmico, interativo e não linear. Isso porque ele é composto por seis etapas que precisam estar fundamentadas numa cultura organizacional e que podem ser desenvolvidas nos dois sentidos do ciclo, possibilitando uma análise contínua no intuito de aperfeiçoar o processo.

Portanto, as etapas do ciclo de internacionalização propostas por Knight são: 1) conscientização acerca da necessidade, dos propósitos e benefícios da internacionalização; 2) comprometimento de todos os atores envolvidos no processo; 3) planejamento para o desenvolvimento do processo de internacionalização; 4) operacionalização do processo em prol da sua efetivação; 5) revisão no intuito da melhoria do processo e 6) reforço no intuito de incentivar, reconhecer e recompensar o(a)s estudantes pelos avanços alcançados, bem como o(a)s participantes do processo de internacionalização. Conforme representado pela Figura 3, a seguir:

---

<sup>20</sup> Texto original: “*process of integrating an international and intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution*” (KNIGHT, 1994, p. 7).

Figura 3: Ciclo de Internacionalização de Knight



Fonte: Adaptado de Knight (1994)

Nota-se que a autora introduz a realização de ações de reconhecimento e recompensa pelos avanços obtidos, assim como também, uma atitude constante e permanente de melhoria da qualidade das atividades realizadas. É um ciclo contínuo da gestão da cooperação internacional que lembra o Ciclo de Deming ou Ciclo PDCA<sup>21</sup>, que é um método iterativo de gestão em quatro passos para controle e melhoria contínua de processos e produtos: *Plan, Do, Check, Action* (PDCA), ou seja, planejar, executar, verificar e agir (STALLIVIERI, 2016).

O Gráfico 1 ilustra, passo a passo, como funciona a ferramenta PDCA cujo objetivo é a melhoria contínua das etapas de um processo. Dentro desta ótica, o modelo de Knight se enquadra perfeitamente no que objetiva o ciclo PDCA:

<sup>21</sup> O conceito PDCA é atualmente aplicado na melhoria contínua de processos de gestão. Ele foi criado na década de 20 por Walter A. Shewhart e, mais tarde, foi disseminado por William Edward Deming. O PDCA é um ciclo que envolve 4 etapas: *Plan, Do, Check e Act* (PA, 2017).

Gráfico 1: Etapas do Ciclo PDCA



Fonte: PA (2017)

Em face do exposto, compreende-se que o modelo de Knight pensa a internacionalização institucional como um processo contínuo de gestão da cooperação internacional que precisa ter o seu conjunto constantemente controlado e monitorado para seu aprimoramento.

Posteriormente, no ano de 1997, Van der Wende *apud* (KNIGHT, 2005, p.11-12) sinalizou que na definição introduzida por Knight havia limitações por ser pautada na instituição. Desse modo, ela criou um conceito mais amplo que engloba “qualquer esforço sistemático destinado a fazer com que o ensino superior respondesse às exigências e aos desafios relacionados com a globalização das sociedades, da economia e dos mercados de trabalho”<sup>22</sup>. Todavia, observa-se que a definição de Van der Wende responde somente às ações externas, sem levar em consideração às ações oriundas das atividades e funções das instituições de ensino superior.

Dentro deste contexto, a pesquisadora Van der Wende construiu um modelo de internacionalização para a organização holandesa: *Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education*. Ela utilizou como premissa um enfoque processual que engloba as fases do planejamento, implementação e

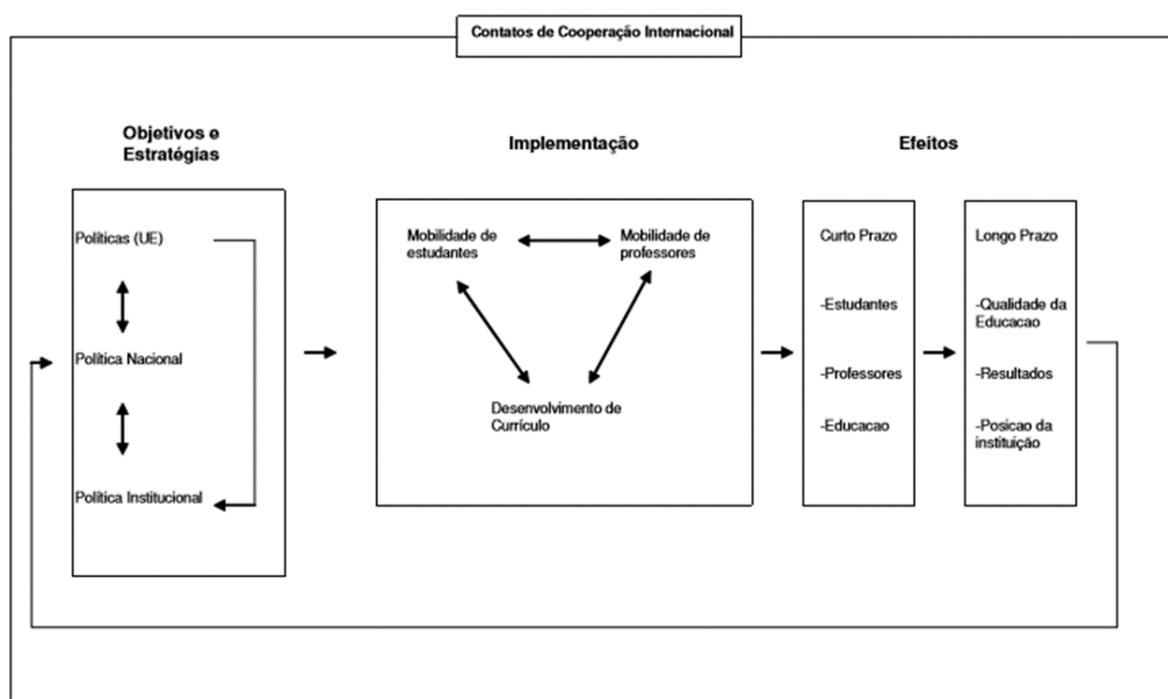
<sup>22</sup> Texto original: “any systematic effort aimed at making higher education responsive to the requirements and challenges related to the globalization of societies, economy and labor markets” (Van der Wende *apud* KNIGHT, 2005, p.11-12).

acompanhamento das estratégias de internacionalização. Dessa forma, ela fundamentou seu modelo em três fatores:

- 1) objetivos, políticas e estratégias – estabelecida pela própria instituição ou por políticas nacionais;
- 2) implementação de objetivos e estratégias (mobilidade de estudantes e professore(a)s; desenvolvimento de currículo);
- 3) efeitos da implementação no curto prazo (discentes, docentes e área de educação) e no longo prazo (qualidade da educação, resultados e posicionamento da instituição).

A Figura 4, adiante, demonstra o modelo criado por Van der Wende:

Figura 4: Modelo Elaborado por Van der Wende para a *Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education*



Fonte: Van der Wende (1996)

Observa-se que neste modelo há uma preocupação com a análise da implementação dos objetivos, com as estratégias dos programas e com os efeitos a curto e longo prazos do processo de internacionalização no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Mais adiante, em 2002, a pesquisadora Minna Söderqvist apresentou outro conceito de internacionalização da educação superior com ênfase no processo de mudança de educação e com inclusão de uma visão holística da gestão no nível institucional. Assim sendo, ela define tal visão como:

um processo de mudança de uma instituição nacional de ensino superior para uma instituição internacional de ensino superior, levando à inclusão de uma dimensão internacional em todos os aspectos da gestão holística, a fim de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e alcançar as competências desejadas (SÖDERQVIST, 2007 p. 29)<sup>23</sup>.

Söderqvist, por seu lado, apresenta a noção de processo de mudança organizacional e a inclusão da finalidade da internacionalização, reforçando a ideia de processual/organizacional de Knight (1994) e introduz a noção da cultura organizacional para o desenvolvimento da internacionalização, corroborando, dessa forma, com a corrente da teoria de gestão organizacional.

Dessa forma, o modelo proposto por Söderqvist teve como premissa pesquisas realizadas na Finlândia e caracteriza-se por ser um modelo de estágios, fundamentado no propósito econômico, em razão de prever a comercialização dos serviços educacionais.

Em seguida, o Quadro 4 apresenta, de forma sistematizada, os estágios com as respectivas sugestões de atividades para cada um deles:

---

<sup>23</sup> Texto original: “a change process from a national higher education institution to an international higher education institution leading to the inclusion of an international dimension in all aspects of its holistic management in order to enhance the quality of teaching and learning and to achieve the desired competencies” (SÖDERQVIST, 2007, p. 29).

Quadro 4: Cinco Estágios para Internacionalização em Massa das IES

<b>ESTÁGIOS</b>	<b>ATIVIDADES OU PERSPECTIVAS</b>
Estágio Zero – Internacionalização como uma atividade marginal	Há algumas movimentações livres
	A internacionalização é um fenômeno exótico e de <i>status</i> - alguns atores importantes na organização viajam para conferência
	Estudo de línguas estrangeiras
Primeiro Estágio – Mobilidade estudantil	Consciência da necessidade da internacionalização
	Compromisso de planejamento e implementação de diferentes programas de intensificação da mobilidade estudantil
	Criação de um escritório ou departamento para gestão das rotinas da mobilidade estudantil
	Internacionalização compreendida como uma finalidade em si mesma
	ECTS <sup>24</sup> usado como uma importante ferramenta para o reconhecimento de estudos estrangeiros
Segundo Estágio – Internacionalização do Currículo e da Pesquisa	Consciência dos professores sobre a possível internacionalização do currículo e da pesquisa
	Organização da mobilidade de docentes
	Internacionalização como um meio de melhoria da qualidade da educação
	Diferentes modos para internacionalização do currículo
	Encontro com coordenadores internacionais para lidar com a internacionalização do currículo
Terceiro Estágio – Institucionalização da internacionalização	Internacionalização assumida como uma estratégia e uma estrutura
	Redes, associações e estratégia de aliança
	Ênfase na qualidade da internacionalização
	Multiculturalismo
	Encontros sobre a gestão da internacionalização
Quarto Estágio – Comercialização dos resultados da internacionalização	Exportação dos serviços educacionais
	Criação de alianças estratégicas
	Licenciamento
	Empreendimentos conjuntos
	Criação de <i>franchising</i> dos serviços educacionais
Criação de órgãos para promover essa comercialização	

Fonte: Adaptado de Söderqvist (2007)

Observa-se que, assim como o modelo de Rudzki (1998), o enfoque está na mobilidade estudantil e na internacionalização do currículo como estágios do processo de internacionalização.

<sup>24</sup> *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) é o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos

No cerne dessas discussões, à medida que a internacionalização da educação superior ganha destaque e reconhecimento na sociedade, ela passa a ser usada e definida em conformidade com os propósitos de cada instituição. Em face de não haver um consenso quanto à sua definição, De Wit *apud* (KNIGHT, 2004a, p. 10) chama a atenção para a necessidade de que “[...] a internacionalização precisa ter parâmetros para ser avaliada e avançar no ensino superior. É por isso que a utilização de uma definição de trabalho em combinação com um quadro conceitual para a internacionalização do ensino superior é relevante”<sup>25</sup>.

A partir do ponto de vista levantado por De Wit (2002), Knight reformula sua definição de internacionalização cunhada em 1994. Em vista disso, em 2004, ela atualiza o conceito com ênfase no processo e na mudança, mas destaca a necessidade de ter como parâmetro não somente a dimensão internacional global, mas também a realidade própria de cada nação. Ou seja, “a internacionalização nos níveis nacional/setorial/institucional é o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções ou serviços do ensino superior nos níveis institucional e nacional” (Knight, 2008, p. 21).<sup>26</sup>

Percebe-se, então, que era premente a construção de um conceito de internacionalização da educação superior preciso, conciso e econômico de modo a traduzir com eficiência um fenômeno universal e abrangente. Todavia, embora seja um fenômeno abrangente e global, possui objetivos e resultados diferentes, quer seja no âmbito nacional ou institucional, dado que dependerá do(s) ator(e)s e/ou parceiro(a)s envolvido(a)s para a efetivação do processo em cada instituição. Desta forma, a nova definição de Knight incorporou o envolvimento de três setores para o desenvolvimento da internacionalização da educação superior (*national/sector/institutional levels*): a) o institucional – que são as IES; b) o nacional e c) o setorial – que são compostos por organismos governamentais e não governamentais, além das agências de fomento envolvidos com o setor de educação, que perpassam pela integração da dimensão internacional, intercultural no que diz respeito à missão, serviços e funções do ensino, pesquisa e extensão.

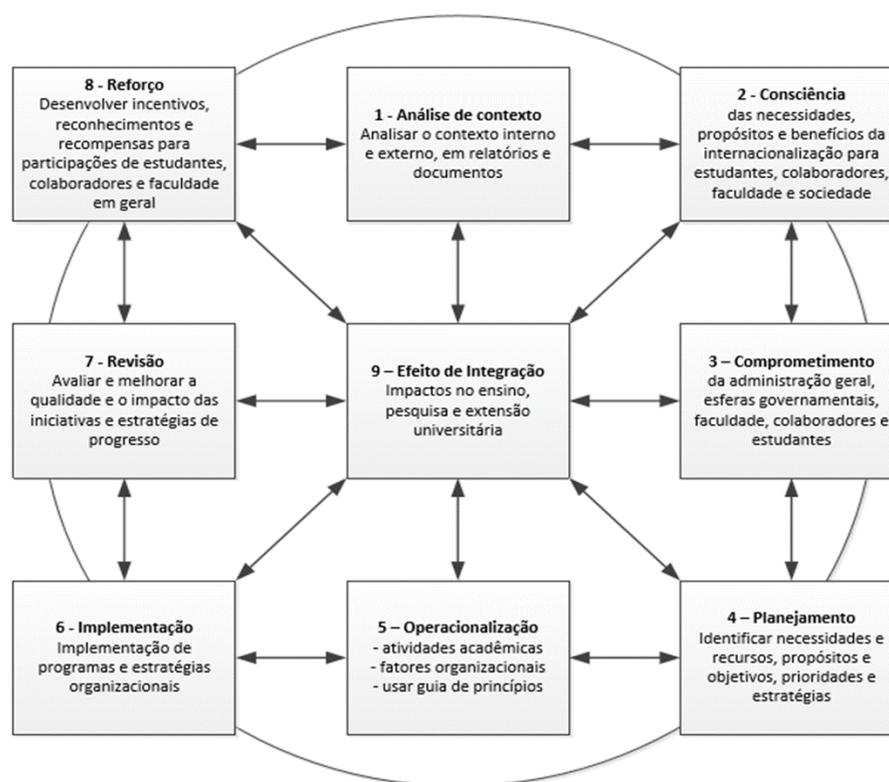
---

<sup>25</sup> Texto original: “[...] *internationalization needs to have parameters if it is to be assessed and to advance higher education. This is why the use of a working definition in combination with a conceptual framework for internationalization of higher education is relevant* (De Wit *apud* KNIGHT, 2004, p. 10)”.  
<sup>26</sup> Texto original: “*Internationalization at the national/sector/institutional levels is the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education at the institutional and national levels*” (KNIGHT, 2008, p. 21).

Naquela ocasião, no ano de 2004, Jane Knight não levou em conta as análises dos fatores internos e externos, tampouco atentou para os aspectos da implementação dos objetivos, estratégias dos programas e efeitos a curto e longo prazos do processo, que já haviam sido introduzidos por alguns dos modelos anteriormente elencados neste estudo. Sendo assim, com base nas análises dos modelos de Van der Wende e de Davies, em 2001, De Wit sugere o acréscimo de mais três itens ao modelo de Knight, que são: 1) análise do contexto interno e externo; 2) implementação de programas e estratégias organizacionais e 3) efeito de integração de impactos – ensino, pesquisa e extensão.

A nova proposta foi nomeada de modelo modificado de Knight, passando agora, a ser composto por nove etapas, todavia, a forma cíclica e as inter-relações de todas as etapas foram preservadas. Na sequência, a Figura 5 apresenta o modelo modificado de Knight:

Figura 5: Modelo Modificado do Ciclo de Internacionalização de Knight



Fonte: Adaptado de De Witt (2001, revisando Knight 1994)

Com a nova leitura do modelo do ciclo de internacionalização de Knight, pôs-se ênfase na integração entre a política de desenvolvimento institucional e a estratégia de internacionalização que não havia sido pensado na elaboração inicial do modelo de Knight proposto em 1994.

Assim sendo, a partir das premissas apresentadas anteriormente, pode-se concluir que a pluralidade de definições acerca da internacionalização é um fenômeno que se processa em diferentes dimensões e que agrega nuances sociais, políticas, culturais e econômicas de cada país. Desse modo, depreende-se que para compreender a ideia de internacionalização na educação superior necessário se faz entendê-la como um processo que engloba uma série de práticas, estratégias e políticas institucionais.

Ademais, é oportuno salientar que tanto os conceitos como os modelos apresentados sobre internacionalização da educação superior nesta pesquisa não são excludentes, pelo contrário, eles foram sendo repensados e redefinidos de modo a serem o mais abrangente possível no intuito de possibilitar sua utilização em qualquer IES no cenário mundial.

No cerne do processo evolutivo do conceito de internacionalização do ensino superior, depreende-se que a reformulação da definição construída por Jane Knight (2008) é a que melhor traduz o fenômeno, visto que cuida de aspectos organizacionais com elementos-chave, tais como: propósitos e estratégias para o desenvolvimento da internacionalização. Em vista disso, o processo se inicia a partir de uma avaliação do contexto interno e externo, seguido da conscientização e do comprometimento para, por fim, a operacionalização. Ademais, este modelo apresenta uma visão do ciclo organizacional da internacionalização que se processa de forma dinâmica e interativa. Além de introduzir a cultura organizacional que poderá influenciar na eficiência e eficácia do processo.

Em face do exposto, a concepção reestruturada de Jane Knight ajuda a compreender a ideia de internacionalização no âmbito do programa Ciência sem Fronteiras, laboratório desta investigação, uma vez que este modelo envolve os três setores para o desenvolvimento da internacionalização da educação superior, a saber: a) o institucional que nesta pesquisa diz respeito à UFBA e às universidades internacionais parceiras do programa CsF; b) o nacional que é a esfera

governamental - o Governo Federal e o MEC e c) o setorial que são as agências de fomento governamentais e não governamentais, neste caso são a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a iniciativa privada.

O modelo modificado de Knight permite ter uma visão geral do processo de internacionalização institucional, por levar em conta a análise do contexto externo e interno da instituição; por se preocupar com as responsabilidades demandadas no momento da implementação dos programas e por preservar a integração entre ensino, pesquisa e serviços (extensão) da universidade. No caso desta pesquisa que se propôs a averiguar em que medida uma experiência na graduação pode implicar a formação acadêmica do(a) estudante, bem como para além da sua formação, conhecer como a IES organiza o seu processo de internacionalização favorece a compreensão de como os contributos de uma experiência internacional refletem na formação do(a) discente de graduação.

Por um lado, é oportuno destacar que o processo de internacionalização da educação superior não ocorre de forma homogênea, visto que o nível de envolvimento dos atores, dos programas (ensino, pesquisa e extensão), das faculdades e dos cursos varia tanto na intensidade quanto no momento no qual ele se desenvolve. Por outro, há de se atentar também para os riscos que porventura podem advir da internacionalização universitária, tais como:

a) a fuga dos cérebros - conhecida como *brain drain*, é a perda de capital humano pela possibilidade de êxodo de professore(a)s e pesquisadore(a)s oriundo(a)s de países periféricos, após estudar em países mais desenvolvidos, migrarem para os países mais industrializados. No entanto, o “[...] atual conceito de circulação de cérebros não reconhece a ameaça da mobilidade acadêmica nem a grande disputa por cérebros provenientes dos países situados no extremo inferior da cadeia intelectual”<sup>27</sup> (KNIGHT, 2012, p. 2);

b) a perda da qualidade da educação superior à medida que, segundo Knight (*ibidem*), com a crescente demanda por uma qualificação internacional tem havido “[...] emissão de títulos fraudulentos oferecidos por fábricas de diplomas, à

---

<sup>27</sup> Texto original: “[...] *The current concept of brain circulation does not acknowledge the threat of academic mobility and the great brain race for those countries at the bottom of the brain chain*”. (KNIGHT, 2012, p. 2)

multiplicidade de credenciais associadas a programas de dupla titulação e à ascensão de indústrias de certificação que aprovam operações questionáveis”<sup>28</sup> (KNIGHT, 2012, p. 2);

c) conseqüentemente, a universidade compreendida como *commodity* em face de a comercialização de programas de certificação e de dupla diplomação entre países diferentes; “[...] tem-se também uma excessiva dependência em relação à renda proveniente das taxas pagas por estudantes internacionais, algo que leva à precarização dos critérios acadêmicos e à ascensão dos programas de ensino das fábricas de vistos”.<sup>29</sup> (KNIGHT, 2012, p. 2 e 3). Logo, a comoditização contribui para redução da qualidade e da importância da educação superior em determinadas regiões do mundo.

d) o neocolonialismo, ou seja, o domínio das universidades dos países ricos do norte em relação às dos países pobres do sul.

Assim sendo, é importante também destacar que o processo de internacionalização está pautado em dois principais pilares, caracterizados como "*internationalization at home*" (internacionalização interna) e "*internationalization crossborder*" (internacionalização no exterior ou externa) (KNIGHT, 2004). Logo, a internacionalização interna são estratégias para o fomento da internacionalização na universidade, ou seja, no próprio *campus*, tais como estimular a dimensão intercultural e internacional no processo de ensino-aprendizagem, adequar o currículo numa perspectiva global e comparativa de âmbito internacional, incentivar a vinda de estudantes, professore(a)s e pesquisadore(a)s estrangeiro(a)s e oferecer atividades extracurriculares (dentre elas atividades de extensão e de pesquisa). Enquanto a internacionalização no exterior abrange as atividades de indução da internacionalização, com ênfase na mobilidade estudantil, bem como na projeção institucional no cenário mundial, criação de *campus* em outros países e de parcerias interinstitucionais.

---

<sup>28</sup> Texto original: “[...] *an international qualification is leading to bogus certificates from degree mills, multiple credentials from doubledegree programs, and the rise of accreditation mills certifying rogue operations*”. (KNIGHT, 2012, p. 2)

<sup>29</sup> Texto original: “[...] *the overreliance on income from international student fees is leading to lower academic standards and the rise of “visa factory programs.”* (KNIGHT, 2012, p. 2 e 3)

No cerne dessa discussão, cabe apresentar os cinco mitos (KNIGHT, 2010), os nove equívocos (DE WIT, 2013) e as cinco verdades (KNIGHT, 2012) a respeito da internacionalização da educação superior. Uma vez que tais reflexões podem contribuir para verificar se a instituição está no rumo certo para a internacionalização da educação e, conseqüentemente, no caminho certo para a efetivação do plano de desenvolvimento institucional da IES que tenha a internacionalização institucional como um objetivo a ser alcançado. Dessa maneira, seguem, na sequência, os cinco mitos da internacionalização da educação superior propostos por Knight (2010):

- 1) Mito 1: presumir que a presença de estudantes estrangeiro(a)s no *campus* funcionarão como agentes da internacionalização. Há que se atentar que a presença do(a) estudante estrangeiro(a) na universidade, por si só, não garante a efetivação do desenvolvimento da internacionalização, dado que o entrosamento intercultural não se processa naturalmente. Segundo Knight, estudos têm comprovado que estudantes de graduação da universidade anfitriã não se engajam facilmente com estudantes estrangeiro(a)s, às vezes, fazem resistência a isso, seja ao se relacionar socialmente, seja ao realizar atividades propostas pelo(a) professor(a) ou pela IES.
- 2) Mito 2: julgar que possuir reputação e estar nos ranqueamentos internacionais são indicadores de internacionalização. Knight salienta que ter “[...] uma forte reputação internacional é um substituto para a qualidade. [...] Este mito é ainda mais complicado pela busca por classificações mais altas em uma tabela de classificação global ou regional [...]”<sup>30</sup> (KNIGHT, 2010, p. 14).
- 3) Mito 3: supor que possuir muitos acordos institucionais internacionais são indicadores de internacionalização que trarão mais prestígio e mais estudantes estrangeiro(a)s à instituição. Um acordo de cooperação é pautado no respeito às regras das relações diplomáticas para a sua legalidade e legitimidade, assim como no princípio da reciprocidade das

---

<sup>30</sup> Texto original: “[...]This is tied to the false notion that a strong international reputation is a proxy for quality. [...]. This myth is further complicated by the quest for higher rankings on a global or regional league table [...].(KNIGHT, 2010, p. 14).

regras acordadas entre as instituições. Desse modo, possuir grandes quantidades de acordos internacionais requer acompanhamento contínuo dos mesmos e, por conseguinte, quantidade de recursos humanos para tal, evitando que não se transformem em mais um acordo firmado sem funcionalidade. Ou seja, tornar-se um acordo de gaveta.

- 4) Mito 4: considerar que a acreditação internacional funciona como um indicador de internacionalização que conferirá prestígio e respeitabilidade a IES. Em tempos de mercantilização do ensino, de competição internacional entre as IES, não se pode invalidar as avaliações das agências internacionais. No entanto, Mário Luiz Neves de Azevedo (2009) e José Dias Sobrinho (2010) destacam a necessidade de se atentar para as diferentes concepções de acreditação – a daquele(a)s que procuram realizar a educação como bem público – respeitando a autonomia da universidade, e a do(a)s que submetem a educação ao mercado.
- 5) Mito 5: acreditar que a internacionalização pode ser uma forte marca global para a IES. Esse mito se alinha ao 2 e ao 4 já explanados acima.

Embora Knight tenha alertado sobre os cinco mitos acerca da internacionalização, ela observou que houve alguns conceitos equivocados sobre a temática no seu artigo a respeito dos cinco mitos da internacionalização da educação superior. Então, ela escreveu outro artigo publicado no ano de 2012 – intitulado “As cinco verdades a respeito da internacionalização”. Nesse texto, ela pontuou as cinco verdades sobre o tema, a saber:

- 1) Verdade 1: a internacionalização precisa aprimorar e respeitar o contexto local. Sem dominar a dimensão local.
- 2) Verdade 2: a internacionalização é um processo adaptável. Cada instituição realizará a internacionalização a partir dos seus objetivos, metas a serem alcançadas e em conformidade com o seu plano de desenvolvimento institucional. Ou seja, não há uma fórmula pronta.
- 3) Verdade 3: a internacionalização traz benefícios, riscos e consequências não intencionais. Embora haja muitos benefícios, há de se atentar para

alguns riscos, tais como: fuga de cérebros, mercantilização do ensino, títulos fraudulentos, dentre outros, já sinalizados nesta tese.

- 4) Verdade 4: a internacionalização não se trata de uma finalidade em si. Ela é o meio para se atingir o que se quer, por exemplo, a formação acadêmica do(a) estudante, para que ele(a) esteja apto(a) para agir no mundo multicultural e interconectado.
- 5) Verdade 5: globalização e internacionalização são diferentes, mas estão associadas. A globalização impacta a internacionalização da educação superior, assim como as ações da internacionalização se reverberam na globalização à medida que os acordos internacionais também fortalecem a globalização.

De igual modo, De Wit (2013) descreve sobre nove equívocos a respeito da internacionalização da educação superior, sendo que dois deles (os equívocos 4 e 7) são parecidos com os mitos 1 e 3 apresentados por Jane Knight em seu artigo. São eles:

- 1) Equívoco 1: internacionalização é a educação na língua inglesa. Isso traz alguns problemas, tais como: ao ensinar em língua inglesa contribui para diminuir o enfoque no aprendizado em outro idiomas, assim como pode cair a qualidade do ensino visto que a língua inglesa não é a língua materna do(a)s professore(a)s e estudantes locais.
- 2) Equívoco 2: internacionalização é estudar ou permanecer no exterior. A mobilidade internacional é um dos mecanismos de internacionalização e que precisa haver a integração com a internacionalização da educação, com vistas à melhor qualidade das competências acadêmicas, pessoais e profissionais do(a)s estudantes.
- 3) Equívoco 3: internacionalização é cumprir um programa com assuntos internacionais. De Wit (2013, p. 3) afirma que é um equívoco acreditar que “[...] internacionalização é sinônimo de fornecer treinamento baseado em

conteúdo ou conotação: estudos europeus, negócios internacionais, ou música universal [...]”<sup>31</sup>.

- 4) Equívoco 4: internacionalização implica ter muitos estudantes internacionais. Já dito nesta tese, este equívoco é semelhante ao mito 1 proposto por Jane Knight (2010).
- 5) Equívoco 5: ter alguns estudantes internacionais em sala de aula faz internacionalização um sucesso. É um equívoco considerar um ambiente de sala de aula internacional sem a presença de estudantes locais e estrangeiro(a)s dentro da mesma proporcionalidade.
- 6) Equívoco 6: não há necessidade de testar as competências interculturais e internacionais especificamente. Realizar o intercâmbio sem a devida preparação resumirá a experiência internacional a um tipo de turismo ou a educação superior a uma mercadoria.
- 7) Equívoco 7: quanto mais parcerias, mais internacional. Este também se assemelha ao mito 3 de Knight (2010) acerca da multiplicação de acordos internacionais, comentado anteriormente.
- 8) Equívoco 8: o ensino superior é internacional por natureza. Outro equívoco. Para que a internacionalização se processe é necessário o envolvimento e compromisso de todo(a)s o(a)s atores/atrizes envolvido(a)s no processo, bem como dos agentes financiadores e das políticas planejadas para este fim.
- 9) Equívoco 9: internacionalização é um objetivo em si. A internacionalização é o instrumento para se atingir as metas, políticas e missão da IES.

O conceito e a práxis da internacionalização da educação superior tem feito parte da agenda das IES, assim como tem sido pauta frequente nos planos de desenvolvimento institucional das instituições de ensino superior. Desse modo, foi muito fecundo e importante conhecer acerca dos modelos de internacionalização propostos por Neave *apud* (DE WIT, 2002), Rudzki (1998), Davies (1995), Van der

---

<sup>31</sup> Texto original: “[...] *internationalization is synonymous with providing training based on international content or connotation [...]*”. (DE WIT, 2013, p. 3).

Wende (1996), Söderqvist (2007), Knight (1994), De Witt (2001, revisando Knight 1994), como também as motivações para tal propósito, no intuito de compreender, a partir da política de internacionalização da IES, as inferências da internacionalização do ensino na formação do(a)s estudantes que realizaram intercâmbio no momento da graduação.

Dessa forma, os modelos de internacionalização, assim como os mitos e os equívocos sobre a internacionalização servem de subsídios para as IES no momento da formulação das suas estratégias para a sua inserção no cenário mundial. Ademais, servem também para a definição das metas a serem alcançadas no seu plano de desenvolvimento institucional, observando as competências e às habilidades acadêmicas que o mundo contemporâneo requer na formação dos novos e futuros profissionais.

No entanto, é oportuno destacar que cada IES deverá estabelecer o seu modelo de internacionalização a partir do seu perfil, das suas normas e do contexto interno e externo de cada instituição.

## Capítulo 2

### 2. Ensino Superior no Brasil na Trilha da Internacionalização

Neste capítulo será abordado como a educação superior vem se desenvolvendo no país desde a sua gênese com ênfase na internacionalização, igualmente no que se refere ao fazer universitário da Universidade Federal da Bahia no âmbito da internacionalização do ensino. Além de apresentar a evolução do programa Ciência sem Fronteiras em âmbito nacional e na UFBA.

#### 2.1. Educação superior no Brasil: a internacionalização em foco

Neste momento, não se pode deixar de refletir sobre a origem da educação superior, visto que demandas do passado podem ecoar no cenário atual das universidades brasileiras. Assim sendo, as universidades surgiram com uma estrutura curricular bastante rígida de estudos gerais (*studium generale*), dividida em dois grupos: *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). Nesse período, que antecede a Era Moderna, a principal formação universitária era a teológica e, a partir da origem das primeiras universidades laicas, surgiram os estudos legais e médicos. Ressalta-se que estes cursos foram criados para atender às necessidades da classe burguesa em ascensão e do crescente desenvolvimento mercantil em direção ao Renascimento e observa-se que esta já nasceu direcionada para criação de cursos de formação estratégicos para o país.

Desde a sua origem, a universidade era composta de três faculdades superiores (teologia, direito e medicina) e mais tarde, os centros de formação científica foram incorporados à academia, inicialmente nas Faculdades de Filosofia, denominadas de Faculdades Inferiores (ALMEIDA FILHO, 2007; SANTOS, B.; ALMEIDA FILHO, 2008; SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012). Talvez, pode-se dizer que se tem aí o berço da segregação e hierarquização dos cursos dentro da academia com seus ecos ressoando até os dias atuais, produzindo uma discriminação fora do mundo acadêmico. Percebe-se também que os fomentos para capacitação de estudos no exterior eram mais frequentes para os cursos da elite.

No entanto, quando se fala em internacionalização da educação superior a tendência é pensá-la como algo muito recente, contudo, na prática, para

alguns/algumas pesquisadore(a)s acerca da temática, ela existe desde a Idade Média. Naquele período, já havia o encontro de professores e estudantes de diferentes países e regiões, surgindo a partir daí as chamadas comunidades internacionais que se reuniam, primordialmente, pela busca do conhecimento, por novas descobertas, mas também funcionavam como valor educativo, contribuindo assim para notoriedade e prestígio da universidade (STALLIVIERI, 2004). Isso posto, ao comparar a mobilidade acadêmica na Idade Média com a dos dias atuais, depreende-se que, tanto naquela época como atualmente, são várias as motivações para a internacionalização universitária e que, geralmente, são voltadas para os interesses dos *stakeholders* e da conjuntura nacional.

Diante dos estudos levantados durante a revisão da literatura, é perceptível que a internacionalização da educação superior se desenvolve de múltiplas formas no cenário mundial, entretanto apresenta-se com características próprias em cada contexto local, nacional e regional na qual se manifesta. Esse processo abrange a mobilidade de pessoas; programas e instituições; a expansão da pesquisa em rede; dimensão internacional e intercultural dos currículos; bem como abordagens ao ensino e à aprendizagem; além do avanço da internacionalização entre instituições e sistemas mais amplos de educação superior (ALTBACH; REISER; RUMBLEY, 2009).

Inicialmente, a internacionalização das universidades brasileiras, sendo vista como produtora de conhecimento, esteve mais direcionada à pesquisa e, a partir do século XXI, as estratégias de internacionalização da educação superior voltaram-se para o ensino (MOROSINI, 2006). A mobilidade estudantil mostra-se, então, como uma experiência enriquecedora na vida acadêmica do(a) estudante universitário(a) face às disciplinas estudadas em universidades estrangeiras, aos estágios oferecidos pelos consórcios de cooperação acadêmica, pesquisas ou até mesmo por meio de atividades que agregam valores, como a imersão numa segunda língua, experiências interculturais, que, atualmente, são muito valorizadas pelos empregadores.

Nessa perspectiva, as políticas brasileiras de indução à internacionalização universitária encontram-se muito situadas na área da cooperação internacional por meio de instituições governamentais criadas para fomentar o desenvolvimento de

recursos humanos da educação superior, como a Capes e o desenvolvimento científico e tecnológico, como o CNPq. Ambas visam incentivar o desenvolvimento da cooperação internacional das universidades brasileiras.

Além dos acordos de cooperação científica internacional, há os programas bilaterais de financiamento de parcerias universitárias promovidos pela Capes que, em casos especiais, podem chegar à dupla diplomação do(a)s estudantes das instituições parceiras, como acontece nos Estados Unidos da América, Alemanha, França e Argentina, com a criação dos consórcios de universidades. Estes consórcios consistem em parcerias universitárias entre países europeus e da América Latina, pelo Programa *Erasmus Mundus External Cooperation Window*, que oferece bolsas de estudos no exterior por um ou dois semestres para graduação, mestrado, doutorado ou pós-doutorado, com vistas à inserção internacional da universidade brasileira. Esta modalidade de intercâmbio é relativamente recente e iniciou-se no Brasil no ano de 2001. “[...] Os programas não são exatamente iguais entre diferentes países. A partir de uma matriz comum, cada acordo entre países é modelado a partir das necessidades, possibilidades e condições do Brasil, dos países parceiros e das universidades envolvidas” (KRAWCZYK, 2008, p. 9).

No intuito de facilitar o entendimento de como o processo de internacionalização da educação superior tem se desenvolvido no Brasil, recorreu-se aos estudos de Lima e Contel (2011). Eles indicam que este processo pode ser, assim, dividido de acordo com estratégias políticas e motivações, a seguir:

a) Entre os anos de 1930 e 1950, a internacionalização foi estimulada por meio de programas de cooperação acadêmica internacional. O foco era, naquela ocasião, as missões que traziam professores visitantes, uma visão acadêmica para fortalecer o projeto acadêmico das universidades emergentes.

Cotejando esta fase com os modelos de internacionalização apresentados neste estudo, pode-se dizer que, neste momento, o processo de internacionalização pode ser caracterizado, de acordo com o modelo proposto por Neave, como modelo de liderança (centralizado) no que se refere a uma estratégia institucional de internacionalização reativa de estímulo à realização de atividades sugeridas pelo governo. Uma cooperação internacional assistemática.

b) No período de 1960 a 1970, a internacionalização ocorreu mediante programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na presença de consultores e na concessão de bolsas de estudos para realizar mestrado e doutorado no exterior, visando à reestruturação do sistema educacional superior de acordo com o “modelo americano”. Foi firmado, então, os acordos entre o MEC-*Usaid (United States Agency for International Development)* de 1965 e 1967, e do Relatório Acton de 1966. Uma motivação político-acadêmica.

Este período ainda corresponde às peculiaridades da proposta de Neave, à medida que, o processo de internacionalização se apresenta de modo reativo e dentro da perspectiva de modelo centralizado. Em razão das IES aplicarem as linhas gerais nacionais, assegurando aderência aos processos sugeridos pelo governo, implementando acordos, assim como estimularem a realização de atividades sugeridas pelo governo.

c) No terceiro período, dos anos de 1980 a 1990, a internacionalização foi induzida por meio de programas de cooperação acadêmica internacional, priorizando a formação de grupos de estudo e pesquisa voltados para temas de interesse compartilhado, mediante concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior, em áreas definidas como estratégicas e por programas de cooperação acadêmica internacional, a fim de trazer professores visitantes e levar estudantes para realização de poucas disciplinas. Uma internacionalização acadêmico-mercadológica, pois visava a expandir e consolidar os programas de pós-graduação *stricto sensu*; o incremento da pesquisa de ponta em áreas tidas como estratégicas e o diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos.

Percebe-se que este contexto se aproxima do modelo inicial proposto por Rudzki, no qual o processo de internacionalização leva em consideração o contexto institucional em âmbito nacional e internacional, alternando-se entre internacionalização reativa, proativa, oculta e, às vezes, ausente.

d) No quarto período, a partir dos anos 2000, a internacionalização vem se desenvolvendo por meio de programas de cooperação acadêmica internacional com enfoque na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temáticas estratégicas e de interesse partilhado; mediante concessão de bolsas de estudos

para realizar doutorado no exterior em áreas classificadas como estratégicas e sem tradição de pesquisa no país; por programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes e na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas; por meio de projetos de criação de universidades federais orientadas pela internacionalização ativa e mediante a comercialização de serviços educacionais. Neste momento, a motivação da internacionalização é acadêmica, política, econômica e mercadológica, uma vez que visa à inserção internacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; o incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas; a integração regional de caráter inclusivo; o diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos; e a captação de estudantes.

Nesta fase atual, observa-se que o processo da internacionalização institucional começa a se inserir no modelo proativo. A internacionalização se realiza de forma contínua em prol da melhoria do processo, se aproximando do modelo de internacionalização proposto por Knight. É oportuno salientar que a internacionalização da educação superior compreendida como um processo contínuo, dinâmico e idiossincrático, cada IES possui um nível diferenciado de internacionalização, visto que este processo está associado à missão e às estratégias de cada instituição, bem como aos recursos, sejam eles humanos, financeiros ou estruturais, para a efetivação da internacionalização na sua instituição.

Atualmente, no Brasil, há uma crescente preocupação com a indução de formação e vivência internacional ainda na graduação que, até o início da década de 1990, se concentrava em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, participar de um programa de intercâmbio acadêmico estudantil tem custos elevados sob vários aspectos que vão desde os linguísticos e acadêmicos aos operacionais de viagem e manutenção no país destino. Os aspectos econômicos são barreiras para que estudantes oriundos de diferentes camadas sociais, principalmente aquele(a)s que ingressaram na universidade por meio da política de inclusão social/racial, possam participar de programa de intercâmbio na mesma proporção daquele(a)s que possuem um padrão social e econômico mais elevado. Diante de o incremento na participação de discentes de graduação em programa de intercâmbio, faz-se necessário investigar como esse fenômeno tem contribuído no desempenho

acadêmico entre o(a)s estudantes intercambistas em relação àquele(a)s que não participaram de programas de intercâmbio.

Visando à ampliação da internacionalização da educação superior como também o desenvolvimento do país em áreas estratégicas, o governo federal criou, no ano de 2011, o programa Ciência sem Fronteiras dirigido às áreas da ciência, tecnologia e inovação<sup>32</sup>. O elemento novo nessa política pública de indução à internacionalização foi a inclusão da modalidade graduação no referido programa. É interessante registrar que, após três anos do lançamento do CsF, o Ministério da Cultura lançou, no dia 25 de junho de 2014, o programa Cultura sem Fronteiras, baseado no escopo do programa CsF, porém, em uma versão bastante reduzida. O objetivo foi a concessão de bolsas para intercâmbio de graduação e cooperação acadêmica de estudantes da área de humanas e sociais aplicadas, em que as vagas foram destinadas aos cursos de *Design*, *Moda*, *Programação Visual* e *Administração*. A partir desta iniciativa foram realizadas parcerias tanto com a Universidade de Bolonha, na Itália, como com o Instituto Europeu de Design (IED), sediado na Itália, na Espanha e, agora, também no Rio de Janeiro/Brasil. Esta iniciativa ocorreu em face dos questionamentos em razão do programa CsF atender somente a algumas áreas estratégicas, entretanto o programa Cultura sem Fronteiras não logrou a mesma dimensão que o CsF alcançou.

Dentro deste cenário, observa-se que as várias práxis de internacionalização universitária têm procurado se harmonizar para responder aos desafios sociais, econômicos, acadêmicos, culturais e políticos do mundo ao longo do tempo e pode-se depreender que a internacionalização da educação superior é mais uma missão posta à universidade no cenário contemporâneo (SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012).

---

<sup>32</sup>Para ampliar o alcance do programa CsF, em âmbito local, a UFBA criou o Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores (Profici) no segundo semestre do ano de 2012, um curso semi-intensivo e semipresencial de alemão, francês, inglês, italiano ou espanhol que, dentre seus objetivos, visa também capacitar o(a)s estudantes que pretendem sair para intercâmbio pelo programa CsF, tendo em vista que a competência linguística é um dos entraves para a internacionalização universitária, principalmente para aquele(a)s de baixo poder aquisitivo. Naquele mesmo ano, o MEC criou, em âmbito federal, o Inglês sem Fronteiras que oferece cursos de inglês gratuitos *online* e presenciais para atender às necessidades do programa CsF e de outros programas governamentais de intercâmbio.

## 2.2. A UFBA em cena

É oportuno, neste momento, discorrer um pouco sobre a Universidade Federal da Bahia e, em seguida, como esta vem desenvolvendo o processo de internacionalização junto a sua comunidade acadêmica e instituições parceiras. Assim, a UFBA, bem como as demais Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), é uma autarquia, tem seu financiamento de origem pública e, conforme o Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010 (UFBA, 2010), oferecia à sociedade, até o ano de 2008, um único modelo de curso de graduação, sistematizada no modelo da universidade francesa do início do século XIX que preservava uma única via para a carreira acadêmica – por meio de cursos de formação específica, tais como arquitetura, engenharia, letras, direito, medicina, pedagogia, dentre outros de formação tradicional, juntamente com uma série de componentes curriculares voltados linearmente para uma área de conhecimento acadêmico.

A partir do ano de 2006, a UFBA iniciou um projeto de reforma universitária, preliminarmente denominado como UFBA Nova que, em seguida, passou a ser conhecido como Universidade Nova, a fim de superar e reestruturar seu modelo de formação vocacional e linear, tencionando a uma articulação com os modelos de formação profissional, científica e cultural das universidades dos Estados Unidos e da Europa. Então, no ano de 2007, o processo de implantação desse projeto foi possível a partir dos recursos do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que proporcionou uma nova remodelação curricular na UFBA, com a criação de quatro cursos de Bacharelado Interdisciplinares nos seguintes campos: Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades, e Saúde no ano acadêmico de 2008.

Assim sendo, no ano de 2009, a UFBA tornou-se, parcialmente, organizada em regime de ciclos e módulos, uma vez que passou a ter o primeiro ciclo de formação geral, estruturado em Bacharelado Interdisciplinar (BI), e o segundo estruturado na formação acadêmica e profissional. O bacharelado interdisciplinar possui, em sua estrutura, alguns pontos de convergência aos modelos norte-americano e europeu de educação superior (BARRETO, 2013). É oportuno ressaltar que esta estruturação restringe-se ao(à)s estudantes que ingressam na UFBA para

os cursos de BI que tanto podem seguir para os cursos de progressão linear (CPL) ou ingressar diretamente na pós-graduação. O(A)s demais estudantes continuam a ingressar na universidade diretamente no CPL de formação profissional.

No ano de 2005, a UFBA expandiu-se com a criação de dois *campi* no interior: o *Campus* Professor Edgard Santos, localizado na cidade de Barreiras e o *Campus* Anísio Teixeira, na de Vitória da Conquista. É importante registrar que, com a criação da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), o *Campus* de Barreiras passou a integrar à universidade localizada no oeste da Bahia. E a partir, do segundo semestre de 2018, a UFBA inaugurou o *Campus* de Camaçari, onde começou a ofertar o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência, Tecnologia e Inovação, provisoriamente, instalado no Teatro Cidade do Saber.

Consoante com os dados do UFBA em Números 2018, ano base 2017, a UFBA oferece 105<sup>33</sup> cursos de graduação, incluindo os 05 cursos de Educação a Distância, 136 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 42 na modalidade *lato sensu*. A universidade conta com 2.827 trabalhadore(a)s docentes – distribuídos em 2.518 do quadro permanente de pessoal, 291 professore(a)s substituto(a)s e 18 professore(a)s visitantes -, com 2.698 trabalhadore(a)s técnico-administrativos e com 2.327 de trabalhadore(a)s terceirizado(a)s. Destarte, a comunidade da UFBA é composta por 8.122 profissionais (docentes, técnico-administrativos e terceirizado(a)s) e por 43.571 estudantes de cursos presenciais, envolvendo a graduação e a pós-graduação *stricto sensu* (UFBA, 2019). Os cursos ofertados estão distribuídos em três *Campi* localizados nas cidades de Salvador, Vitória da Conquista e Camaçari.

### **2.2.1. O desenho da internacionalização na UFBA**

A Assessoria para Assuntos Internacionais (AAI) da UFBA foi criada no 01 de agosto de 1996, no reitorado do Prof. Luiz Felipe Perret Serpa, mediante a Portaria número 1.200/96 (Anexo 1), com as atribuições iniciais de coordenar a implantação das casas de culturas e assessorar o Gabinete do Reitor em assuntos

---

<sup>33</sup> As informações sobre os cursos de graduação e de pós-graduação da UFBA foram extraídas da publicação 2018 UFBA em Números 2017 no sítio da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (Proplan), referente ao ano base 2017. Nesta publicação, não foi incluído o novo curso de graduação Bacharelado Interdisciplinar em Ciência, Tecnologia e Inovação ofertado no *campus* Camaçari inaugurado no segundo semestre acadêmico do ano de 2018.

internacionais. Entretanto, até o ano de 2002, os serviços prestados por essa Assessoria eram muito tímidos, com pouca visibilidade e contava com uma equipe de trabalho bastante reduzida. A partir do reitorado do Prof. Naomar Monteiro de Almeida Filho, a Assessoria Internacional passou a ter o objetivo de ampliar e diversificar a cooperação técnico-científica e cultural com universidades de reconhecido valor em todo o mundo, assessorar os corpos docentes, discentes e os órgãos administrativos nas suas relações com organismos internacionais, parceiros acadêmicos ou organismos que fomentam e promovem o intercâmbio acadêmico.

É importante destacar que, entre os anos de 2002 e 2010, a Assessoria para Assuntos Internacionais intensificou o processo de internacionalização da universidade com o foco principal nos mundos acadêmicos nacional e internacional. Contudo, nesta fase, com a visão mais ampla em busca da interação com instâncias extra acadêmicas, participou da atualização regimental da UFBA quanto à sua adequação ao processo de internacionalização, preocupou-se com a expansão e com a qualificação de sua equipe de trabalho. Este foi o período em que a Universidade mais enviou e recebeu estudantes de intercâmbio por meio da AAI ao abrigo de acordos bilaterais de cooperação e de consórcios multilaterais.

Desde então, o órgão assiste a Universidade na celebração de acordos de cooperação acadêmica, no apoio ao(à)s estudantes em programas de intercâmbio de estudantes para o exterior ou sob regime de cotutela de teses de doutoramento, tanto na saída para o exterior quanto na recepção de estudantes estrangeiro(a)s, na representação da Universidade em eventos de cooperação internacional, na recepção de representantes internacionais, como também na organização e apoio a eventos de intercâmbio e cooperação internacionais. Além da AAI fornecer informações institucionais acerca dos dados de internacionalização da UFBA. Contudo, tais informações, muitas vezes, ficam prejudicadas, devido à falta de comunicação por parte dos demais órgãos da Universidade que também implementam ações de internacionalização.

O processo da internacionalização na educação superior se desenvolve de forma transversal na UFBA, sendo implementada em várias instâncias da Universidade. Assim, na lógica da internacionalização universitária na sociedade do conhecimento, a UFBA, por meio da Assessoria para Assuntos Internacionais (AAI),

da Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação (Propg), da Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação (Propci), da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd), da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (Proae), além dos programas de pós-graduação e grupos de pesquisas, vem agregando a internacionalização, enquanto missão, ao seu fazer universitário. Dentre as várias modalidades de internacionalização universitária, em conformidade com as apontadas por Santos, F. e Almeida Filho (2012), cabe destacar aquelas que a UFBA proporciona à comunidade acadêmica local e internacional, a saber:

a) Mobilidade Acadêmica de Graduação e Pós-Graduação:

É a movimentação de acadêmico(a)s e de técnico(a)s para um período de intercâmbio ou para a realização de todo o curso em outro país (formação sanduíche), mediante acordo de cooperação acadêmica bilateral ou multilateral, com aproveitamento dos estudos realizados no país de destino, e o retorno do(a)s estudantes à sua universidade de origem para conclusão dos estudos. Outro programa de mobilidade acadêmica, fomentado pelo governo federal, que a UFBA aderiu, foi o Programa CsF, cujo objetivo foi promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio internacional.

Vale mencionar que com a adesão da UFBA ao Programa CsF, este foi gestado pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação (Propci) e, consoante com o sítio da Propci, essa Pró-Reitoria “é o setor administrativo da UFB[A] responsável pela formulação e gestão de políticas voltadas para o apoio e fomento à atividade de pesquisa desenvolvida por docentes, técnicos e estudantes desta universidade” (UFBA, 2019). Em função da articulação existente entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e a Propci, decidiu-se por alocar também o programa CsF nessa Pró-Reitoria.

A AAI sempre foi responsável pela inscrição do(a)s estudantes de graduação para realização de intercâmbio com ou sem fomento. No entanto, a partir da adesão ao programa CsF, o fluxo de inscrição para intercâmbio por meio da AAI reduziu consideravelmente, uma vez que a maioria do(a)s estudantes que realizava intercâmbio pela Assessoria para Assuntos Internacionais era principalmente os

oriundos dos cursos de Engenharia e Arquitetura, cursos que foram contemplados pelas bolsas do programa CsF. Com isso, o(a)s estudantes da área de ciência e tecnologia passaram a procurar a Propci no intuito de se candidatarem a uma bolsa no referido Programa. Além disso, com a repercussão internacional do Programa, houve um grande interesse para assinatura de novos acordos de cooperação por parte de universidades estrangeiras de vários países a fim de se inserirem no programa do governo federal e atrair o(a)s estudantes para sua instituição.

Em vista disso, inicialmente, houve algumas dificuldades na implementação do Programa, tais como: a) quadro pequeno de recursos humanos para atendimento do grande fluxo de estudantes interessado(a)s no programa CsF; b) o Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) - (REGPG) vigente naquele momento exigia como requisito para realizar intercâmbio que o(a) estudante possuísse o Coeficiente de Rendimento (CR) 7,0 e tivesse o mínimo de 50% da carga horária total do curso integralizada antes da realização do intercâmbio. Nem todo(a)s o(a) aspirantes à bolsa cumpriam esses requisitos e, às vezes, o(a)s estudantes questionavam porque em outras Ifes no Brasil não havia as mesmas exigências; c) as barreiras linguísticas, o nível de proficiência do(a)s candidato(a)s nem sempre estava dentro do padrão exigido pelas universidades estrangeiras em cada edital lançado; d) dificuldade para registrar o(a)s estudantes em intercâmbio, dado que o REGPG vigente naquele momento permitia a participação em intercâmbio por 1 a 2 semestres por meio da UFBA e o programa CsF possibilitava de 12 a 18 meses.

Neste contexto, visando a minimizar alguns dos problemas mencionados, medidas foram adotadas, por exemplo, no tocante ao CR, a alternativa foi reduzir para 6,0 e, aquele(a)s candidato(a)s com coeficiente a partir de 5,0 precisavam de uma declaração de um(a) professor(a) orientador(a) atestando acerca dos demais atributos daquele(a) estudante em atividades de pesquisa.

No que tange a superar os obstáculos linguísticos para a internacionalização, a UFBA criou o Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores (Profici). É um curso semi-intensivo e semipresencial de alemão, francês, inglês, italiano ou espanhol destinado a docentes, técnico-administrativos, estudantes dos cursos de pós-graduação ou graduação da UFBA e

pesquisadore(a)s (bolsistas de programas de pós-doutorado e assemelhados). Esta iniciativa contribui para diminuir as desigualdades no que diz respeito à competência linguística na comunidade universitária.

Para atender às dificuldades com a língua portuguesa foi acrescentado o curso de português para estudantes estrangeiro(a)s ao programa Profici. Desse modo, a Universidade objetiva ampliar as competências linguísticas do(a)s estudantes estrangeiro(a)s em intercâmbio na UFBA que estejam realizando todo o curso ou parte dele na Universidade.

A partir do ano de 2015, o *Institut d'Études Politiques de Rennes* na França, passou a oferecer, além das vagas ao abrigo do acordo bilateral com a UFBA, uma bolsa de estudos para o curso de graduação da UFBA que pode ser utilizada por um(a) estudante durante um ano acadêmico ou por dois estudantes durante um semestre letivo distinto. Trata-se de uma bolsa baseada em critérios sociais e econômicos fomentado pelo *Fonds de Solidarite Internationale* (FSI), cujo aporte financeiro varia entre € 200 e € 600 após análise da situação econômica e social do(a) postulante à bolsa pela comissão do FSI.

#### b) Formação Integral

Há o programa de cooperação educacional fomentado pelo Governo Federal para a vinda de estudantes de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* para realização de todo o curso na Ifes, assim denominado: Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) com países em vias de desenvolvimento, especialmente no continente Africano e da América Latina e Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), administrado conjuntamente pelo Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores, pela Capes e pelo CNPq, prioritariamente, com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia. É oportuno salientar que este programa é a política pública de fomento à internacionalização da educação superior mais antiga do governo federal brasileiro, criada no ano de 1965.

### c) Formação em Cotutela de Tese de Doutorado

Esta formação ocorre quando o(a) estudante de doutorado ou de mestrado da UFBA pretende realizar, no mínimo, 25,00% do período total do seu curso em uma universidade no exterior, ou quando o(a) estudante oriundo(a) de uma universidade estrangeira planeja realizar parte de seus estudos na UFBA. Vale salientar que, ao final do curso, a obtenção de diploma com o registro de regime de cotutela far-se-á mediante a co-orientação de um(a) professor(a) na universidade anfitriã durante todo o período da formação sanduíche.

### d) Diplomas Conjuntos

Trata-se da dupla diplomação que, na UFBA, ocorre pela formação em regime de co-tutela para a pós-graduação, já explicado anteriormente, e pelo Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) - uma graduação sanduíche para estudantes de licenciaturas (iniciativa da Capes e do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras - GCUB<sup>34</sup>). Além disso, há também o acordo de cooperação que prevê a dupla diplomação durante a graduação entre as Faculdades de Direito da UFBA e a da Universidade de Coimbra.

De modo a cumprir o seu papel de internacionalização interna (*internationalization at home*), a AAI criou, em 2014, o programa “Meu Amigo UFBA” para selecionar estudantes de graduação ou de pós-graduação da comunidade universitária que já tenham tido experiência internacional no intuito de colaborar na recepção de um(a) estudante estrangeiro(a) intercambista na UFBA. Assim, o(a)

---

<sup>34</sup> “O Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) é uma associação civil, de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter acadêmico, científico e cultural, composta por 77 instituições brasileiras de Educação Superior, fundada em 29 de outubro de 2008, em Brasília, DF.

A missão do GCUB é promover relações acadêmicas, científicas e culturais entre as instituições associadas e parceiros internacionais, por meio de programas, projetos e ações de cooperação internacional, bilaterais e multilaterais.

As atividades do GCUB são desenvolvidas em parceria com Organizações Internacionais, Universidades, Redes Universitárias, Conselhos de Reitores e Órgãos Governamentais de mais de cem países, localizados nos cinco continentes.

No Brasil, as ações do GCUB recebem o apoio, dentre outros, do Ministério da Educação (MEC), (SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC), especialmente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e do Ministério das Relações Exteriores (MRE), por intermédio da Divisão de Temas Educacionais (DCE).

Os programas e projetos do gcub são destinados a estudantes de Graduação e de Pós-Graduação, bem como a pesquisadores e professores de todas as áreas do conhecimento [...]” (GCUB, 2017).

estudante selecionado(a), por meio de um edital, recebia uma bolsa para, durante 60 dias, auxiliar o(a) estudante estrangeiro(a), a respeito dos seguintes aspectos:

- melhor localização para moradia. (O Amigo UFBA conhece melhor a cidade e os melhores lugares para se morar, considerando: localização/entorno/segurança e outras informações úteis);
- no seu traslado aeroporto-local de hospedagem. (Caso possa, é interessante que o Amigo UFBA recepcione o intercambista na sua chegada ao aeroporto, guiando-o até a sua casa/hostel, etc. Não podendo fazê-lo, ele deverá orientá-lo como chegar ao local de destino.)
- na orientação do intercambista sobre como descobrir a UFBA. (Os trajetos até os campi da UFBA estão descritos no Guia de Mobilidade Estudantil (link para o guia curto bem vindo à UFBA em português e em inglês pdf (8) (9) elaborado pela AAI/UFBA);
- na orientação do intercambista sobre como se localizar na cidade;
- na integração cultural do intercambista na cidade. (Aconselha-se também que o Amigo UFBA ajude o intercambista com questões rotineiras - como o uso de transporte público, bancos, correios, supermercados - e com atividades de integração cultural) (UFBA, 2017).

Nas seleções realizadas nos anos de 2015 e de 2016, observou-se que, em grande maioria, o(a)s aspirantes à bolsa do programa Meu Amigo UFBA era de egressos do programa CsF e que queria estar ou continuar em contato com o idioma, ou ajudar o(a)s intercambistas estrangeiro(a)s do mesmo modo como ele(a)s também foram auxiliado(a)s quando estiveram no exterior. Nos editais realizados, em 2015 e 2016 ofertou-se 5 e 4 bolsas, respectivamente. Desse modo, em função do quantitativo de bolsas, houve candidato(a)s que não se classificaram, mas optaram por ser Amigo UFBA na condição de voluntário(a), ou seja, mesmo sem receber qualquer auxílio financeiro.

A adesão da UFBA ao programa CsF despertou no seio da sua comunidade acadêmica o interesse em realizar intercâmbio, principalmente com algum tipo de fomento. Assim, desde a suspensão do CsF no ano de 2015, o fluxo de estudantes voltou a aumentar junto à AAI no intuito de obter informações sobre bolsas para intercâmbio, inclusive por estudantes egressos do CsF. No caso dos egressos do Ciência sem Fronteiras, a intenção é de realizar estágio ou outra modalidade de intercâmbio e, até mesmo, para continuação dos estudos em nível de pós-graduação. Em vista disso, nota-se a importância e relevância desta pesquisa em

averiguar as implicações de uma experiência acadêmica no exterior na formação e trajetória dos egressos do CsF da UFBA, na modalidade graduação.

Em face do alto investimento em internacionalização com o programa CsF que foi encerrado no ano de 2015, a Capes, antes de formular o novo programa de fomento à internacionalização, enviou um questionário às IES brasileiras no intuito de verificar o nível atual de internacionalização das instituições e as metas para um período futuro de quatro anos. Então, a partir dos dados levantados com as IES, a Capes lançou o programa PrInt cujo objetivo é:

Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional; Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização. (CAPES, 2018)

O edital do programa requeria que cada IES brasileira apresentasse um projeto institucional de internacionalização da pós-graduação a ser executado dentro de quatro anos com início previsto para o mês de novembro de 2018 e, anualmente, a CAPES investirá R\$300 milhões no PrInt a partir do ano de 2019. O prazo para submissão do projeto institucional foi no mês de maio de 2018 e, após análise de especialistas nacionais e internacionais, foi divulgado o resultado preliminar com prazo para recursos. Na lista divulgada no mês de agosto de 2018, a UFBA, assim como outras grandes IES, não estavam presentes, porém, após impetrar recurso, a UFBA foi incluída no rol das IES aptas ao programa. Por fim, a lista das instituições habilitadas foi divulgada no sítio da Capes no dia 01 de outubro de 2018. Desse modo, os itens financiáveis previstos no programa PrInt são:

- ❖ Auxílio para Missões de Trabalho no Exterior;
- ❖ Recursos para Manutenção de Projetos;
- ❖ Bolsas no Exterior:
  - Doutorado Sanduíche;

Professor Visitante Junior (antigo pós-doutorado com vínculo empregatício);

Professor Visitante Sênior (antigo estágio sênior no exterior);

Capacitação em cursos de curta duração ou “*summer/winter schools*”.

❖ Bolsas no País:

Jovem Talento;

Professor Visitante;

Pós-Doutorado.

A partir dos critérios explicitados no edital da Capes PrInt, a UFBA submeteu seu plano de internacionalização ao programa Capes PrInt composto por 165 projetos, agrupados em 19 macrotemáticas interdisciplinares, distribuídas em 5 grandes eixos estruturantes: 1) Ciência, Tecnologia e Questões Ambientais; 2) Inovação, Saúde e Qualidade de Vida; 3) Desigualdades Sociais e sua Superação; 4) Subjetividade e Expressão Artística e 5) Contextos e Dinâmicas Socioculturais. É oportuno destacar que o programa ora apresentado é mais uma política pública de indução à internacionalização fomentada pelo governo federal, porém a graduação não foi incluída neste novo programa.

Observa-se que, embora o programa Capes PrInt não tenha a mesma abrangência do programa Ciência sem Fronteiras, uma vez que está direcionado somente para a pós-graduação, também é uma política pública do governo federal. Segundo a Capes, o resultado do questionário encaminhado às IES não sinalizou a inclusão do investimento na graduação como área prioritária para os próximos quatro anos. É cabível destacar que este novo programa iniciou um diálogo com as IES para a realização do mesmo, a partir do momento que o edital previa a proposta de um plano de internacionalização da própria IES, induzindo a instituição a ser proativa nesse novo processo de internacionalização.

Em face de a conjuntura apresentada, infere-se que a UFBA tem procurado se harmonizar com o cenário de internacionalização da educação superior no âmbito nacional e internacional, à medida que vem ampliando o leque de ações no intuito de induzir a internacionalização do ensino junto à sua comunidade acadêmica. Ademais de buscar ser institucionalmente internacionalizada, embora que ainda timidamente.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que a UFBA não possui um modelo de internacionalização. Todavia, a internacionalização está presente no objetivo estratégico 4 do eixo da missão que engloba as atividades fins do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFBA para o quinquênio de 2018 a 2022. Tal objetivo propõe

“[e]levar o grau de internacionalização das relações institucionais e acadêmicas da Universidade, mediante ampliação das oportunidades de formação profissional e de intercâmbio, inclusive na produção de conhecimentos e produtos tecnológicos inovadores.” (UFBA, 2017, p. 68)

As diretrizes estratégicas do PDI ficaram, assim, distribuídas: 1) ampliar intercâmbios e acordos de cooperação, incrementando a mobilidade de docentes, pesquisadores e estudantes com outros países; 2) disseminar a competência em línguas estrangeiras entre alunos e docentes; 3) Ampliar a internacionalização da produção científica e dos Programas de Pós-graduação. Dessa forma, as diretrizes estratégicas, ações e metas globais e específicas do PDI no que tange à internacionalização estão descritas no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5: PDI da UFBA 2018-2022 - Objetivo Estratégico 4 - Diretrizes Estratégicas, Ações e Metas

	DIRETRIZES ESTRATÉGICAS	DESCRIÇÃO SINTÉTICA DAS AÇÕES	METAS ESPECÍFICAS - 2022
1	Ampliar intercâmbios e acordos de cooperação, incrementando a mobilidade de docentes, pesquisadores e estudantes da UFBA com outros países.	Estimular o intercâmbio com centros de pesquisa mais consolidados, cuidando para buscar um equilíbrio nas relações Sul-Norte e Sul-Sul e ênfase nas relações com os países lusófonos e da América Latina. Confeccionar e aumentar o número de sites e materiais de divulgação da UFBA em línguas estrangeiras. Intensificar a divulgação da UFBA junto às Embaixadas estrangeiras sediadas no Brasil. Divulgar a UFBA junto a outras IES nacionais e estrangeiras. Estabelecer convênios e acordos de cooperação com outras IES. Reforçar e requalificar o papel do CEAO. Ampliar as relações com os países de língua portuguesa da África e Oriente.	Enviar pelo menos dois estudantes por Programa de Doutorado para o exterior anualmente.
			Duplicar o número de estudantes em programas de mobilidade acadêmica dentro e fora do Brasil e nos programas de intercâmbio firmados pela UFBA com universidades estrangeiras.
			Ampliar, anualmente, em 5% os acordos de cooperação da UFBA com instituições estrangeiras.
			CEAO com programação contínua de atividades pertinentes aos seus objetivos.
2	Disseminar a competência em línguas estrangeiras entre alunos e docentes.	Apoiar o desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira.	Manter o número de 3.000 estudantes matriculados no âmbito do PROFICI/Idiomas sem fronteiras, além de favorecer outros meios de formação.
3	Ampliar a internacionalização da produção científica e dos Programas de Pós-Graduação.	A Universidade deve visar à aproximação do conjunto da sua Pesquisa e Pós-Graduação dos padrões internacionais de qualidade. A UFBA deve consolidar o seu programa de Professores Visitantes voltados ao fortalecimento da Pós-Graduação. O apoio à revisão e tradução de trabalhos para língua estrangeira deve ter continuidade, bem como o apoio ao desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira. A UFBA deve apoiar o pagamento de taxas de publicação em revistas altamente qualificadas	Aumentar a uma taxa média de 15% por ano o número de artigos publicados e indexados no Web of Science (PRODPEQ I).
			Ampliar o número de estudantes até o número máximo permitido pelo Programa de Estudante/Convênio de Graduação (PEC-G).
			Manter a oferta de 70 vagas para professores visitantes no âmbito dos Programas de Pós-Graduação.
			Corrigir/traduzir, pelo menos, 160 artigos/ano para revistas de alto impacto.
			Pagar taxas de publicação de, pelo menos, 30 artigos/ano para revistas altamente qualificadas.

Fonte: UFBA (2017)

Apesar da internacionalização fazer parte do PDI 2018 - 2022, é importante também desenvolver o modelo de internacionalização da UFBA no intuito de verificar constantemente se o objetivo, as diretrizes estratégicas, as ações e as metas propostas no referido documento estão sendo implementadas adequadamente a fim de promover a internacionalização institucional. Observa-se que as metas estratégicas do PDI da UFBA para 2022 que dizem respeito a ampliar acordos de cooperação, assim como a que se refere a ampliar o número de vagas para receber estudantes estrangeiros de graduação pelo programa PEC-G, vão ao encontro do que revela os mitos, as verdades e os equívocos sobre a internacionalização da educação, preconizados por Knight (2010, 2012) e De Wit (2013) e discutidos nesta tese. Principalmente no que diz respeito às crenças quanto ao desenvolvimento do

processo de internacionalização institucional para atingir a qualidade e excelência da educação superior. Desse modo, salienta-se a importância de levá-los em consideração no momento das definições dos objetivos, estratégias e metas da internacionalização da IES no intuito de verificar se o que está sendo proposto contribuirá, de fato, para desenvolver a internacionalização institucional.

Ademais, faz-se necessário trabalhar para que a comunidade universitária esteja comprometida com o que foi proposto no PDI para que as metas definidas sejam alcançadas com eficiência e eficácia. Do contrário, as propostas encontrarão dificuldades para sua exequibilidade.

### 2.3. O programa Ciência sem Fronteiras: o contexto nacional e na UFBA

Após percorrer os caminhos da internacionalização na Universidade Federal da Bahia, é propício apresentar o programa CsF com vistas a compreender sua concepção, seus objetivos, bem como a sua implementação na UFBA. Entretanto, preliminarmente, faz-se necessário explicar, em linhas gerais, o conceito de política pública e seus constituintes, uma vez que o referido programa se constituiu em uma política pública de indução à internacionalização da educação superior.

#### 2.3.1. Política pública: o conceito

Assim, recorrendo aos escritos de Celina Souza (2006), ela identifica quatro grandes precursores da área política pública, são eles: Harold Dwight Lasswell (1936), Hebert Simon (1957), Charles Lindblom (1959;1979) e David Easton (1965). A partir das contribuições desses autores, pode-se dizer que, inicialmente, o conceito de política pública refere-se a um sistema de decisões que envolve vários atores (setor governamental e não governamental) e que recebe *inputs* (internos e externos) que influenciam seus resultados e efeitos.

No entanto, Rua (2013, p. 8) ressalta que “[...] embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública”. Nessa circunstância, é importante compreender os contrapontos da área de política pública no que concerne ao seu significado e análise. Marques (2013) afirma que a política pública leva em conta, pelo menos, dois tipos de causalidade: um refere-se à causa do problema e outro ao efeito que se pretende atingir com a política sobre o problema.

Neste sentido, dentre as diversas definições e modelos do que é uma política pública, Celina Souza (2006, p. 36) sintetizou os principais constituintes, conforme elencados a seguir:

- ✓ A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- ✓ A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- ✓ A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.

- ✓ A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- ✓ A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- ✓ A política pública envolve processos subseq[ue]ntes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

É pertinente salientar que Bachrach e Baratz (1962) *apud* (SOUZA, 2006) preconizaram, há mais de cinquenta anos, que o fato de não tomar nenhuma atitude em relação a um problema também é uma forma de política pública. Portanto, infere-se que uma política pública é um processo bem amplo com objetivos e metas a serem alcançados com a participação de vários atores – governamentais e não governamentais, pertencentes a diferentes esferas decisórias. Além de ser composta de etapas para sua formulação, implementação, execução e avaliação.

### **2.3.2. O programa Ciência sem Fronteiras: da gênese à problematização**

À vista disso, o programa CsF foi uma iniciativa do governo federal brasileiro, instituído pelo Decreto presidencial Nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011 (Anexo 2), no primeiro mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff no intuito de resolver um problema que ela classificou como “um bom problema”: a deficiência de mão de obra. De acordo com a ex-presidenta, o problema “[...] só existe porque os investimentos em grandes obras voltaram a ocorrer no Brasil no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva” (LIMA, 2017, p. 1). Ademais, naquele momento, ela destacou que “[h]oje nós sabemos que há pressão de mão de obra, conflito nas grandes obras. Isso ocorre porque esses investimentos voltaram a existir. Não ficaremos passivos olhando os problemas. Vamos enfrentá-los” (LIMA, 2017, p. 1). Assim sendo, a partir desta perspectiva, o programa CsF começou a ser estruturado.

Pode-se dizer que o *starting point* do programa CsF aconteceu a partir da visita da ex-presidenta Dilma Rousseff aos Estados Unidos, ainda durante o mandato do presidente Barack Obama, em março de 2011. Momento em que o assunto começou a ser discutido com mais profundidade pelo governo federal. Naquela ocasião, um dos acordos diplomáticos firmados entre os dois países foi o de cooperação para o intercâmbio de estudantes e professore(a)s. Durante o encontro, o presidente Obama chegou a mencionar um número de 100 mil

intercâmbios entre os Estados Unidos e o Brasil ao longo dos anos seguintes (COSTA; FALCÃO, 2015).

E assim, após alguns meses, o programa CsF foi lançado em 26 de julho de 2011 (PORTAL BRASIL, 2017), cuja meta foi a concessão de 101 mil bolsas para intercâmbio e cooperação acadêmica, a nível de graduação e pós-graduação, em quatro anos, conforme especificado no sítio nacional do programa, a seguir:

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

O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior (CSF, 2014).

As grandes novidades no programa foram: 1) inclusão da modalidade graduação no programa - uma vez que o fomento a internacionalização sempre ocorreu no âmbito da pesquisa e da pós-graduação; 2) a ênfase na formação técnica; e 3) a participação do setor privado. Portanto, eram objetivos do programa: a) investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; b) aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; c) promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; d) ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; e) atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil (CSF, 2014). No que se refere às metas propostas para serem alcançadas em 2015 foram as demonstradas por modalidade no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6: Distribuição de Bolsas por Modalidade Ofertadas pelo Programa CsF

<b>Modalidade</b>	<b>Nº de Bolsas</b>
Doutorado sanduíche	15.000
Doutorado pleno	4.500
Pós-doutorado	6.440
Graduação sanduíche	64.000
Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior	7.060
Atração de Jovens Talentos (no Brasil)	2.000
Pesquisador Visitante Especial (no Brasil)	2.000
<b>Total</b>	<b>101.000</b>

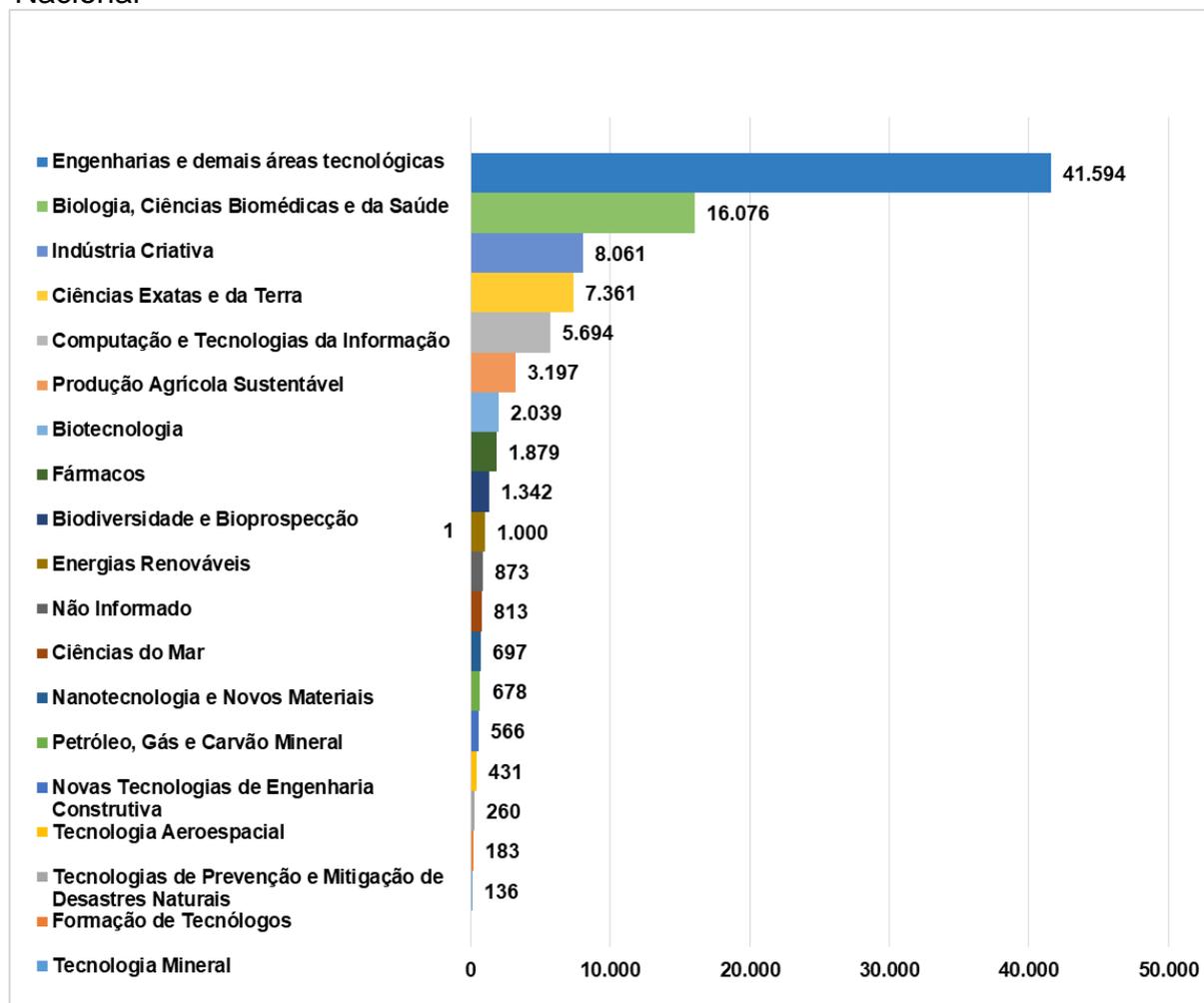
Fonte: CSF (2014)

Conforme informações disponíveis no sítio nacional do programa CsF, atualizadas até janeiro de 2016, essas metas foram revistas na 7ª Reunião do Comitê Executivo (CE) do Programa CsF, realizada em 22 de janeiro de 2013. Então, do total de 101.000 bolsas ofertadas, 75.000 foram financiadas com recursos do Governo Federal e as 26.000 restantes foram concedidas com recursos da iniciativa privada. Destarte, o programa CsF concedeu o quantitativo de 101.000 bolsas a estudantes e pesquisadore(a)s no país e no exterior no período da sua execução de 2011 a 2014.

No que tange às áreas contempladas do programa CsF, tem-se: a) Engenharias e demais áreas tecnológicas; b) Ciências Exatas e da Terra; c) Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; d) Computação e Tecnologias da Informação; e) Tecnologia Aeroespacial; f) Fármacos; g) Produção Agrícola Sustentável; h) Petróleo, Gás e Carvão Mineral; i) Energias Renováveis; j) Tecnologia Mineral; k) Biotecnologia; l) Nanotecnologia e Novos Materiais; m) Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; n) Biodiversidade e Bioprospecção; o) Ciências do Mar; p) Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); q) Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva e r) Formação de Tecnólogos.

O Gráfico 2, a seguir, apresenta o resumo da distribuição das bolsas implementadas por área prioritária até janeiro de 2016:

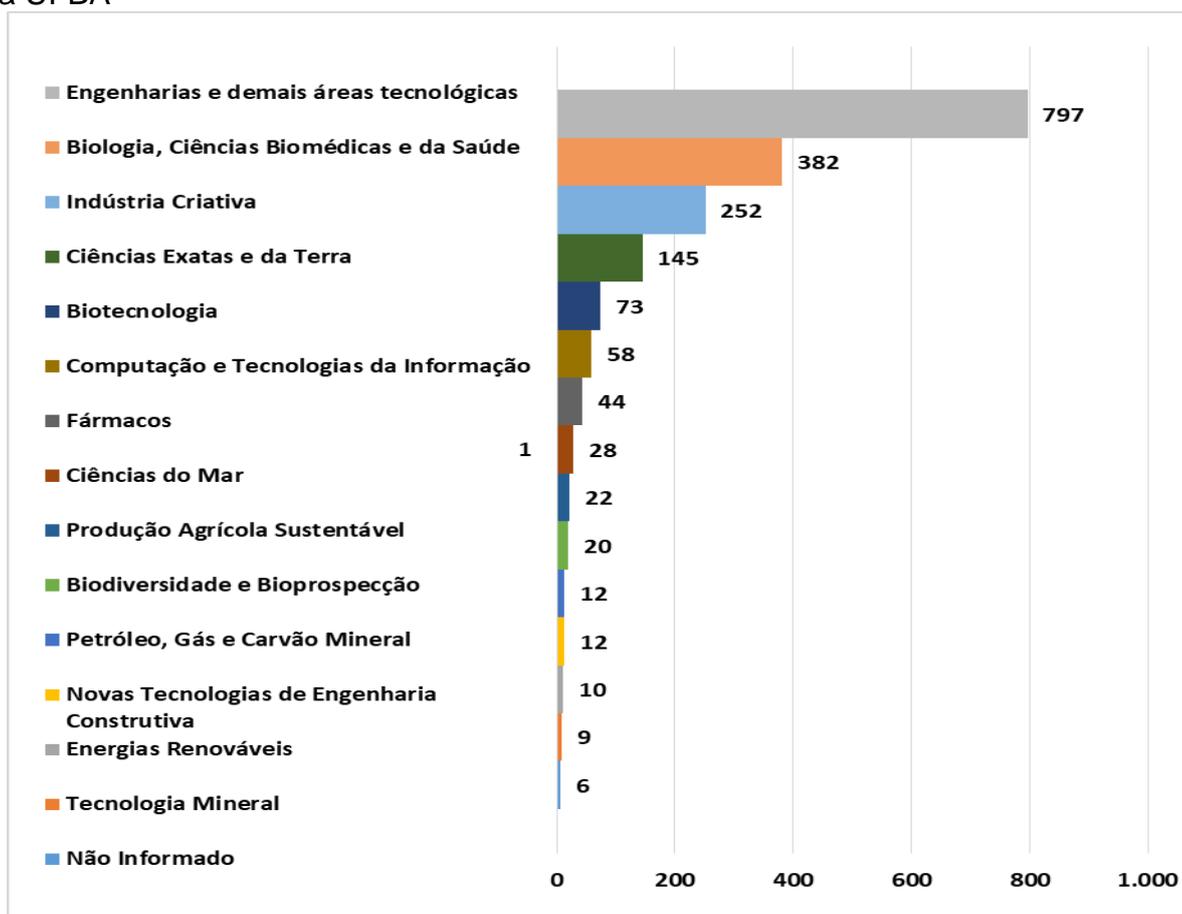
Gráfico 2: Distribuição de Bolsas Implementadas por Área Prioritária do Programa CsF - Nacional



Fonte: CSF (2017)

A partir do Gráfico 2, nota-se que o(a)s beneficiário(a)s dos cursos de engenharia e áreas tecnológicas foram os que mais aderiram ao programa CsF, seguidos do curso de biologia, ciências biomédicas e da saúde; do curso indústria criativa; e das ciências exatas e da terra. Observa-se que o mesmo ocorreu no âmbito da UFBA, uma vez que as áreas prioritárias com mais ex-beneficiário(a)s foram as mesmas, conforme apresentado no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3: Distribuição de Bolsas Implementadas por Área Prioritária do Programa CsF na UFBA



Fonte: CSF (2017)

É pertinente salientar que, embora o enfoque do Programa fosse para a área de ciência, tecnologia e inovação, ou seja, do inglês, *STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics)*, o CsF foi uma alternativa de fomento e estímulo à internacionalização da educação superior no Brasil com subsídios significativos, principalmente, no nível da graduação.

No âmbito da operacionalização dos recursos disponibilizados para as bolsas, as instituições governamentais de fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) foram os agentes responsáveis pela negociação com as empresas financiadoras no que dizia respeito às bolsas de mobilidade. Em consonância com as informações no sítio nacional do programa CsF, a iniciativa privada colaborou oferecendo recursos para o financiamento de bolsas, de taxas escolares nas universidades no exterior, de cursos de idioma, por meio de

assinatura de acordo específico com a CAPES e/ou com o CNPq. Além de ter oferecido vagas co-financiadas em centros de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) no exterior, nas instituições de pesquisa e empresas, assim como em centros de P&D no Brasil aos egressos do programa CsF, mediante cadastro no Portal Estágios & Empregos.

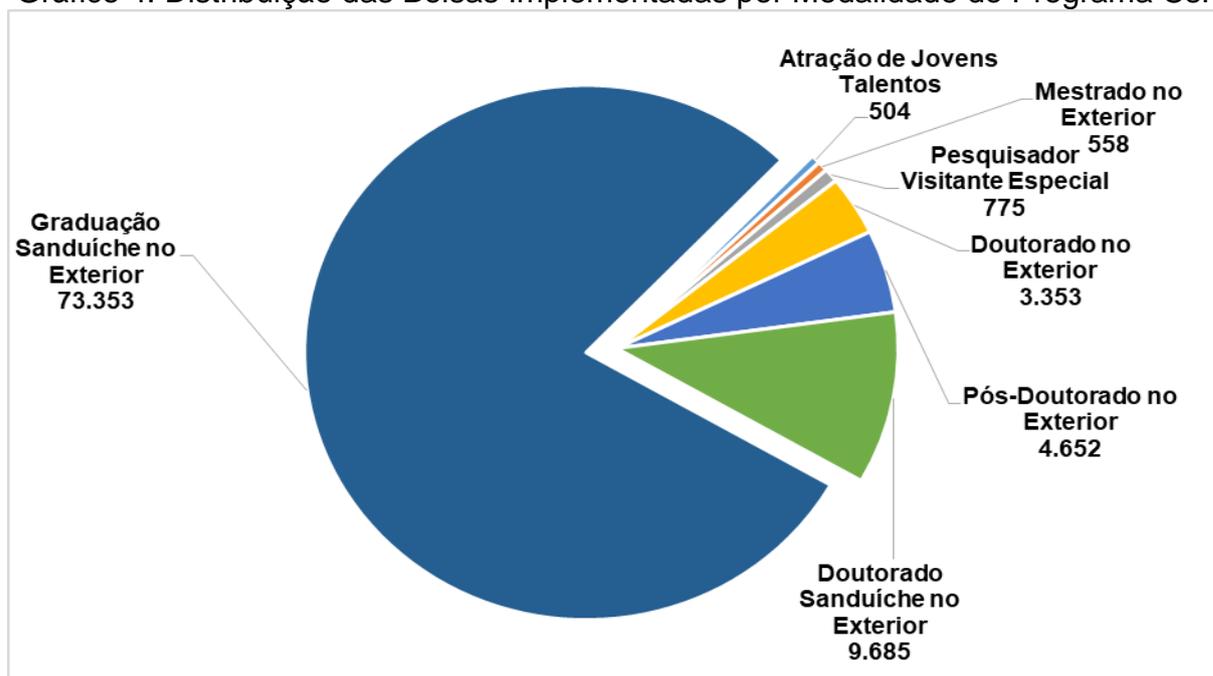
Contudo, para melhor compreender os dados numéricos disponíveis no sítio nacional do CsF, faz-se necessário esclarecer que as bolsas concedidas foram aquelas ofertadas pelo Programa e aprovadas pelas IES estrangeiras para serem utilizadas pelo(a)s candidato(a)s, enquanto as bolsas implementadas foram as usufruídas pelo(a)s beneficiário(a)s. Em outras palavras,

- as bolsas concedidas são aquelas que já receberam parecer favorável e que foram aceitas pela instituição no exterior (resultados divulgados das Chamadas)
- as bolsas implementadas são aquelas nas quais já foi realizado pelo menos um pagamento para o bolsista, mesmo não iniciado o período de sua vigência. Ou seja, parte dos recursos são pagos antes da ida do bolsista ao exterior para permitir a compra das passagens, pagamento do seguro saúde, quando for o caso e outras despesas necessárias à viagem.

Portanto, o número de concessões antecede o de implementações (indicado no mapa bolsistas pelo mundo e no Painel de Controle) (CSF, 2017).

Sendo assim, as bolsas concedidas e utilizadas pelo(a)s beneficiário(a)s do CsF, durante a vigência do programa, foram implementadas conforme demonstração no Gráfico 4. Adiante, tem-se a distribuição por modalidade:

Gráfico 4: Distribuição das Bolsas Implementadas por Modalidade do Programa CsF



Fonte: CSF (2017)

Com base nos dados disponíveis no Gráfico 4, observa-se que, na prática, a previsão de bolsas ofertadas para cada modalidade não atingiu a meta inicialmente estipulada. Percebe-se também que houve um crescimento no número de bolsas implementadas no âmbito da graduação e diminuiu a quantidade nas demais modalidades. Além disso, tendo como premissa as informações extraídas do sítio nacional do CsF, a meta do Programa atingiu o total de 92.880 bolsas implementadas ao longo da única fase de execução. Nesse sentido, a partir dos dados contidos no Gráfico 4, reforça que o foco do Programa foi o envio para o exterior de estudantes de graduação. Assim, durante a vigência do Programa, foram executadas 73.353 bolsas para a graduação em todo o país, ou seja, o equivalente a 79,97% do total de bolsas implementadas.

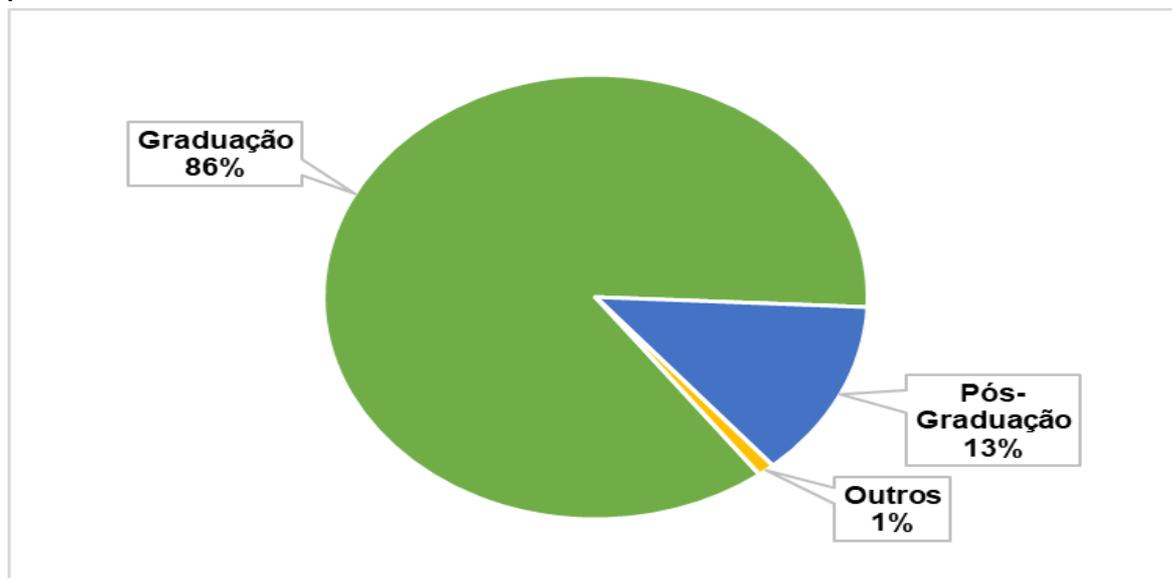
À vista disso, o estado da Bahia ficou posicionado em décimo primeiro lugar no que se refere ao número de bolsas implementadas em todo o país e, na região Nordeste, ficou em terceiro lugar, atrás dos estados de Pernambuco e Ceará, nesta ordem. Dessa forma, foram implementadas 2.975 bolsas na Bahia, sendo que 87,52% delas foram destinadas à graduação, conforme a seguinte distribuição: 2.604 bolsas para a graduação sanduíche no exterior; 239 para o doutorado sanduíche no exterior; 50 para o doutorado no exterior; 49 para a pós-doutorado no exterior; 23 para a modalidade pesquisador visitante especial e 10 para a atração de

jovens talentos. Essas bolsas foram distribuídas entre 14 instituições de ensino superior no estado.

Desse modo, coube à UFBA a implementação de 1.878 bolsas. Quanto às demais instituições do estado da Bahia que fizeram parte do programa CsF, as bolsas implementadas foram distribuídas, em ordem decrescente de implementação, para: Universidade Estadual de Feira de Santana (173); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (126); Universidade Estadual de Santa Cruz (124); Universidade Salvador (124); Instituto Federal da Bahia (121); Universidade do Estado da Bahia (117); Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (58); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (46); Universidade Católica do Salvador (16); Fundação Oswaldo Cruz (15); Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia (15); Centro Universitário Jorge Amado (14); Faculdade de Tecnologia Senai Cimatec (14). Consta no painel de controle do referido Programa que não há informação da IES de origem de 74 das bolsas implementadas no Estado. Com base nos dados do sítio nacional do programa CsF, constata-se que a maior quantidade das bolsas foi executada por instituições de ensino superior da rede pública da educação superior.

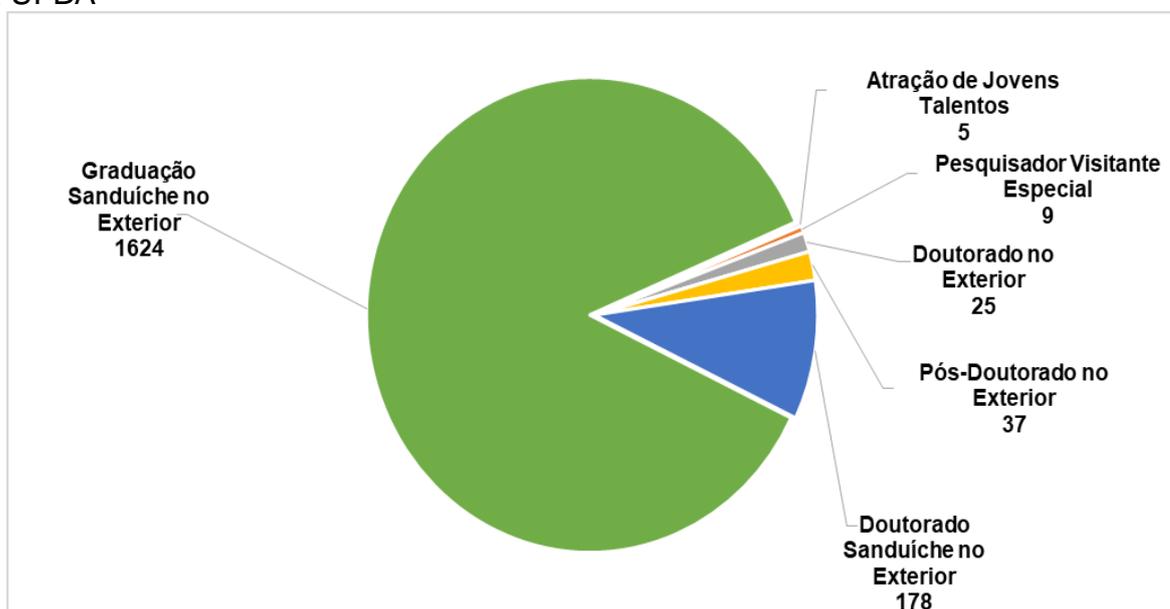
Das bolsas implementadas na UFBA, 86,00% delas foram destinadas à modalidade graduação, sendo elas distribuídas por formação e por modalidade, de acordo com os Gráficos 5 e 6, a seguir:

Gráfico 5: Distribuição de Bolsas Implementadas do Programa CsF por Formação na UFBA



Fonte: CSF (2017).

Gráfico 6: Distribuição de Bolsas Implementadas do Programa CsF por Modalidade na UFBA



Fonte: CSF (2017).

Ao longo da história da educação superior no Brasil, percebe-se que sempre houve fomento à internacionalização do ensino no âmbito da pós-graduação e da pesquisa. Contudo, diante do examinado nos Gráficos 4 e 5, nota-se que a graduação foi a grande novidade do Programa. Desse modo, esta pesquisa optou

por investigar os contributos do programa CsF somente na modalidade graduação na fase de execução do mesmo.

O(A)s aspirantes ao Programa na modalidade graduação deveriam cumprir os seguintes requisitos, conforme consta no sítio nacional do programa CsF: a) ser brasileiro ou naturalizado; b) estar regularmente matriculado em instituição de ensino superior no Brasil em cursos relacionados às áreas prioritárias do Ciência sem Fronteiras; c) ter sido classificado(a) com nota do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - com no mínimo 600 pontos considerando os testes aplicados a partir de 2009; d) possuir bom desempenho acadêmico e e) ter concluído no mínimo 20% e no máximo 90% do currículo previsto para o curso de graduação.

Em caso de empate, o programa estabelecia que a preferência era para o(a)s candidato(a)s que receberam prêmios em olimpíadas científicas no país ou no exterior e tinham ou estavam usufruindo de bolsa de iniciação científica ou tecnológica do CNPq - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) ou da CAPES - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A bolsa de graduação contemplava os seguintes benefícios: 1) mensalidade de bolsa; 2) auxílio-instalação; 3) auxílio material didático; 4) passagens aéreas e 5) seguro saúde. No que se refere à duração da bolsa, esta poderia ter o mínimo de 12 meses abrangendo o período de estudos em tempo integral, assim como os meses de estágio para pesquisa ou inovação tecnológica, poderia estender-se até 18 meses quando incluía a realização de curso de idioma que era realizado antes do início das aulas na instituição anfitriã. É importante ressaltar que o prazo para efetuar o curso de idioma era apresentado em cada edital de seleção do programa CsF, variando de país a país, consoante com o acordo firmado com as universidades no exterior.

O programa Ciência sem Fronteiras, no formato inicial, foi suspenso no ano de 2016, quando o governo federal anunciou mudanças no programa CsF, excluindo do seu novo desenho o(a)s estudantes de graduação. O(A)s último(a)s bolsistas foram selecionados no ano de 2014 e receberam o benefício até o começo de 2017, época em que foi encerrado o contrato da bolsa. De acordo com a entrevista ao

portal de notícias G1 no dia 04 de abril de 2017, o Ministério da Educação afirmou que o programa CsF deixou dívidas elevadas para o governo e, após avaliação realizada pelo governo federal, os dados levantados mostraram que o custo de manutenção do(a)s bolsistas no exterior era muito alto. Além disso, na época da entrevista, o presidente da Capes, Sr. Abílio Baeta, acrescentou que a experiência na graduação foi enriquecedora para o(a)s estudantes, porém não para o país (PORTAL G1, 2017).

Em virtude do alto investimento com o programa CsF, bem como a fim de promover melhorias para as ações de internacionalização nas universidades, no ano de 2017 a Capes aplicou um questionário com as IES - abarcando todos os atores e atrizes envolvido(a)s no desenvolvimento da internacionalização da IES (docentes, discentes, corpo técnico, infraestrutura, planejamento, programas, etc.) com intuito de averiguar o nível atual de internacionalização das instituições, assim como definir as metas para um período futuro de quatro anos. Os dados levantados apontaram que “Quando se trata da modalidade de fomento ideal para internacionalização, o maior número de bolsas individuais implementadas foi de doutorado sanduíche no exterior” (CAPES, 2017, p. 45). Todavia, as instituições respondentes pontuaram como prioritário o pós-doutorado para docentes como modalidade ideal para investimento futuro. Desse modo, o resultado do questionário da Capes (2017, p. 45) concluiu que:

No programa CsF, o maior número de bolsas individuais ficou com a graduação, seguida pelo doutorado sanduíche. A pesquisa atual evidenciou que a graduação não faz parte das prioridades de fomento em um programa de internacionalização para as IES, haja visto que, em um primeiro momento, as IES indicam outras prioridades como intercâmbio de docentes, doutorado sanduíche e professores visitantes do exterior.

Desse modo, a modalidade graduação não foi inserida nessa nova política pública de incentivo à internacionalização da educação superior.

## Capítulo 3

### 3. A Pesquisa: caminhos trilhados e definição das escolhas

Em face de ser uma temática atual, o programa CsF tem sido objeto de muitas pesquisas, desse modo, como etapa inicial para estruturação da presente investigação, realizou-se o levantamento no banco de dados de Teses e Dissertações da Capes no intuito de explorar o estado da arte acerca do mesmo objeto de estudo e que, igualmente, se aproximasse do objetivo desta pesquisa.

Após a contextualização da internacionalização da educação superior e do desenvolvimento do programa CsF no capítulo anterior, é importante apontar os caminhos percorridos para a execução da pesquisa. Algumas escolhas ocorreram a partir das condições que foram surgindo ao longo da investigação, conforme serão apresentadas na sequência, com base na hipótese de que a experiência acadêmica no exterior durante a graduação agrega mais aspectos positivos do que negativos à formação acadêmica e profissional dos egressos.

#### 3.1. Objetivos e justificativa

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as implicações acadêmicas e profissionais da graduação sanduíche no exterior de ex-bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da UFBA na vigência do referido programa, que abrangeu os anos de 2011 a 2014. E para alcançar este objetivo foi necessário:

- 1) Investigar a reintegração do(a)s estudantes à UFBA após o intercâmbio no que diz respeito ao reconhecimento dos créditos obtidos no exterior, à inscrição em projeto de pesquisa, à realização de estudos de pós-graduação na UFBA ou no exterior;
- 2) Averiguar o processo de formação dos egressos no retorno do intercâmbio no que se refere ao período para a conclusão do curso e à produção acadêmica;
- 3) Analisar a transição dos egressos do CsF para a pós-graduação e/ou para o mercado de trabalho no Brasil ou no exterior, observando a compatibilidade com a formação acadêmica.

Esta investigação justificou-se face à sua inserção no contexto atual, no tocante à constatação de que as várias práticas de internacionalização da educação

superior têm procurado se ajustar a fim de responder aos desafios sociais, econômicos, acadêmicos, culturais e políticos do mundo contemporâneo ao longo do tempo. Nesta perspectiva, podem ser vistas como mais uma missão da universidade à medida que favorece a mobilidade acadêmica e técnica da sua comunidade; agrega diversidade cultural à científica, dimensiona suas atividades de ensino, pesquisa, inovação e extensão e atua com diplomacia cultural para consolidação das suas práticas (SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012).

Nas últimas décadas, tem se observado uma relevância social no que diz respeito a esta temática, considerando-se a ênfase dada na educação superior brasileira com o objetivo de atender às demandas por profissionalização mais flexível, por maior uso de tecnologia e por experiência acadêmica internacional, as quais poderão resultar num diferencial no ingresso do(a) graduado(a) no mercado de trabalho. Além disso, tem havido a preocupação das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) existentes, bem como das novas Ifes, em adotar modelos acadêmicos mais fluidos e descentralizados, voltados para uma estrutura curricular mais flexível, priorizando uma formação interdisciplinar com validação internacional. Essas iniciativas para a internacionalização das instituições apresentam-se como uma resposta às mudanças estimuladas pela globalização na educação superior.

Por conseguinte, é oportuno ressaltar que a investigação sobre as implicações de uma experiência acadêmica no exterior durante a graduação, por meio do intercâmbio pelo programa CsF, pode contribuir para produção de subsídios para melhorar o modelo de internacionalização institucional na IES na modalidade graduação, com base na experiência dos egressos do CsF da UFBA que participaram do referido programa, em prol da internacionalização da educação superior e do desenvolvimento do país.

No âmbito das discussões, alguns fatores foram determinantes para o desenvolvimento deste estudo. A investigação versou sobre a internacionalização da educação superior no que se refere à formação acadêmica do corpo discente, tendo como premissa o programa CsF que trouxe no seu bojo a capacitação de estudantes e profissionais das áreas da ciência, tecnologia e inovação, em face da carência, no país, de profissionais mais gabaritados nessas áreas. Outros aspectos fundamentais para a definição do projeto foram: 1. o entendimento acerca da importância de

estudos sobre análise dos contributos no âmbito de uma política do governo federal de fomento à internacionalização da educação superior a partir da experiência dos egressos do Programa; 2. a ausência deste estudo específico na UFBA; 3. por ser um tema inovador e instigante, uma vez que o levantamento realizado sobre o estado de conhecimento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, evidenciou que as pesquisas relacionadas à produção de subsídios para análise das contribuições do programa CsF, no âmbito da graduação, tiveram diferentes abordagens em relação a esta tese, exceto os trabalhos acadêmicos de Ramos (2016), Grieco (2015) e Giglio (2015) que, em certa medida, se aproximam deste estudo, porém numa abordagem diferente da que esta pesquisa se propôs a executar; 4. as possíveis colaborações que esta investigação trará para futuras tomadas de decisões com referência às políticas e/ou diretrizes no âmbito da internacionalização do ensino na UFBA, bem como nas outras universidades que participaram do programa; e 5. os aportes viáveis que esta pesquisa poderá trazer na direção dos dois pilares de internacionalização institucional, que são: *internationalization at home* (internacionalização interna) *and crossborder* (internacionalização fronteira ou externa).

O fato de a pesquisadora estar Coordenadora de Relações Internacionais na Assessoria para Assuntos Internacionais da UFBA há mais de dez anos possibilitou maior facilidade de acesso às informações e ao(à)s informantes da Universidade, no entanto, é pertinente aqui destacar que foi preservado o nível de estranhamento necessário à pesquisa, uma vez que o objeto de estudo sempre esteve lotado e sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Pesquisa Criação e Inovação (Propci) da UFBA.

### **3.2. As escolhas pelo caminho**

Como etapa preliminar para estruturação da presente pesquisa, realizou-se o levantamento no banco de dados de Teses e Dissertações da Capes, mais especificamente, na Plataforma Sucupira, utilizando a palavra-chave: ciência sem fronteiras até o início do mês de março de 2017. Dessa forma, a consulta às teses e dissertações foi realizada somente por meio eletrônico, procurando levantar as

produções mais recentes acerca do tema. Em vista disso, a sondagem foi realizada em quatro etapas: 1) identificação do estudo; 2) leitura dos resumos; 3) *download* do arquivo completo, quando possível; e 4) leitura do texto completo. Esta investigação sobre o estado da arte gerou o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7: Estado da Arte no Banco de Teses e Dissertações da Capes a partir da Palavra-Chave: Ciência sem Fronteiras

ANO	AUTOR(A)	DISSERTAÇÃO OU TESE	OBJETIVO GERAL
2016	DA CUNHA, D. A.	Ciência sem Fronteiras: Perspectivas da Internacionalização e a Experiência Australiana – (Tese)	Investigar o desempenho inicial do Programa Ciência sem Fronteiras na formação de estudantes brasileiros de graduação egressos de universidades australianas, com relação à relevância para o desenvolvimento profissional e perspectivas futuras.
2016	SAENGER, E. C.	A Bolsa Pesquisador Visitante Especial no Programa Ciência sem Fronteiras no CNPq e a Internacionalização da Ciência – (Dissertação)	Analisar a modalidade de bolsa de Pesquisador Visitante Especial (PVE), bolsa de estudos oferecida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e examinar a bolsa PVE, considerando a Teoria de Redes
2016	RAMOS, A. G.	Impacto do Programa Ciência sem Fronteiras nas Competências de seus Egressos: uma pesquisa com foco nos estudantes de engenharia da Universidade Federal Fluminense – (Dissertação)	Analisar o Programa Ciência sem Fronteiras – CsF em uma Instituição de Ensino Superior – IES, buscando compreender aspectos relacionados às contribuições para a formação acadêmica dos bolsistas.
2016	LOPES, T. C. C.	Ciência sem Fronteiras: os sentidos de ciência em uma política pública do estado brasileiro. - (Dissertação)	Observar quais sentidos de “ciência” vão sendo produzidos no corpus, composto de textos institucionais do <i>site</i> do Programa; seu documento de lançamento pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; e textos de petições online do <i>site</i> Avaaz, tomando como ponto de partida a “ciência” presente no nome Ciência sem Fronteiras e seu funcionamento morfossintático e semântico-enunciativo, à luz da Semântica do Acontecimento
2015	MARTINS, J. A. L. DE O. A.	Programa Ciência sem Fronteiras no Contexto da Política de Internacionalização da	Analisar a concepção e a implementação do Programa CsF, no contexto da política de internacionalização da

		Educação Superior Brasileira - (Dissertação)	educação superior no Brasil.
2015	CARVALHO, C. S.	O Programa Ciência sem Fronteiras na UFV – <i>Campus</i> de Rio Parnaíba: Êxitos e Desafios – (Dissertação)	Contribuir para o entendimento dessa ação [CsF], apresentando-a, analisando-a e comparando-a a experiências nacionais e internacionais. Além disso, pretende-se indicar ações, mecanismos e instrumentos técnicos-políticos que possam contribuir para a eficácia do Programa em nível local.
2015	DE OLIVEIRA, E. M.	Problemas nas “Fronteiras” — Um Caso para Ensino sobre o Programa Ciência sem Fronteiras – (Dissertação)	Este caso para ensino enfoca o estágio de implementação de uma política pública de internacionalização do ensino superior no Brasil por meio do programa Ciência sem Fronteiras.
2015	GRIECO, J. A.	<i>Fostering Cross-Border Learning and Engagement through Study Abroad Scholarships: lessons from Brazil’s Science without Borders program</i> – (Dissertação)	<i>This study examines the potential benefits of participating in the Science without Borders (Ciência sem Fronteiras - CsF) program, a study abroad scholarship program created in 2011 by the Brazilian government.</i>
2015	GIGLIO, R. A.	Impacto do Programa Ciências sem Fronteiras nas Competências de seus Egressos. – (Dissertação)	Mapear percepções sobre os impactos gerados pelo programa Ciência sem Fronteiras e pela Universidade Federal Fluminense, fazendo um contraste entre estes.
2015	BORGES, R. A.	Mérito? Gênero, Raça e Classe no Ciência sem Fronteiras: impactos na língua inglesa. – (Dissertação)	Identificar o perfil por gênero, raça e classe de estudantes de graduação no Programa Ciência sem Fronteiras, em intercâmbio nos Estados Unidos entre 2012 e 2015, com vistas a avaliar em que medida essas condicionantes se conectaram às dificuldades, ou não, em relação ao domínio da língua inglesa.
2014	JUDD, K. E.	101 Mil Brasileiros no Mundo: as Implicações do Programa Ciência sem Fronteiras para o Estado	Aplicar as teorias de desenvolvimentismo ao Estado brasileiro, investigando o caso específico da concepção do

		Desenvolvimentista Brasileiro – (Dissertação)	Ciência Sem Fronteiras como exemplo de um programa que expressa novo rumo desenvolvimentista (baseado no modelo do DNS) do Estado.
2014	WESTPHAL, A. M. S.	Egresso da Primeira Chamada do Programa “Ciência sem Fronteiras”: reflexos do sistema educacional brasileiro ( <i>Learnig with outcomes</i> ) - (Dissertação)	Analisar o perfil do egresso dos bolsistas da primeira chamada aos Estados Unidos do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), na modalidade graduação-sanduíche.
2013	PEREIRA, V. M.	Relatos de uma Política: uma análise sobre o Programa Ciência sem Fronteiras – (Dissertação)	Contribuir para o entendimento dessa ação, apresentando-a, analisando-a e comparando-a a experiências internacionais. Além disso, pretende-se indicar, eventualmente, mecanismos e instrumentos técnico-políticos que possam contribuir para a eficácia do Programa.
2012	DA SILVA, S. M. W.	Cooperação Acadêmica Internacional da Capes na Perspectiva do Programa Ciência sem Fronteiras – (Dissertação)	Revisão dos Programas de Cooperação Acadêmica Internacional promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e uma exploração sobre o potencial desses programas para contribuir com a gestão do Programa Ciência Sem Fronteiras.

Fonte: Adaptado Capes (2017)

Dos trabalhos acima levantados, os que mais se aproximam da proposta da pesquisa em tela foram:

- a) o de Aline Ramos (2016), “Programa Ciência sem Fronteiras: Desdobramentos e Análise das Possíveis Contribuições à Formação Acadêmica dos Bolsistas”, cujo objetivo da pesquisa foi analisar o Programa CsF no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, no que diz respeito a compreender os aspectos relacionados às contribuições para a formação acadêmica dos bolsistas. No entanto, a abordagem utilizada por Ramos foi direcionada para averiguar o nível da satisfação dos bolsistas no tocante à experiência realizada no exterior. Do

universo de 224 bolsistas do referido Instituto, 29 estudantes responderam ao questionário;

- b) o de Julieta Grieco (2015): “*Fostering Cross-Border Learning and Engagement through Study Abroad Scholarships: lessons from Brazil’s Science without Borders Program,*” que procurou examinar os potenciais benefícios de participar do programa CsF. O estudo teve como *lócus* a Universidade de Toronto, em face de ter recebido o maior número de aluno(a)s do CsF. Entretanto, embora tenha havido 388 aluno(a)s de graduação patrocinado(a)s pelo CNPq e 14 aluno(a)s patrocinado(a)s pela CAPES, Grieco optou por entrevistar somente 20 estudantes financiado(a)s somente pelo CNPq, não atingindo, dessa forma, informantes de todos os cursos que estiveram em intercâmbio nessa Universidade pelo programa CsF. Na verdade, de um modo geral, a abordagem desse estudo foi realizada no sentido de verificar como a experiência do programa CsF, um programa de bolsas internacionais patrocinado pelo governo, poderia beneficiar aluno(a)s.
- c) o de Raffaella Giglio (2015) intitulado: “Impacto do Programa Ciência sem Fronteiras nas Competências de seus Egressos”, teve como objetivo mapear as percepções sobre os impactos gerados pelo programa CsF e pela Universidade Federal Fluminense (UFF), fazendo um contraste os mesmos. O estudo foi realizado em três etapas: mapear e analisar o desempenho dos programas *Erasmus* e o *Fulbright* – com dados extraídos de artigos da base Scopus da Capes - com o programa CsF – a partir dos dados coletados das 69 respostas ao questionário *online* enviados ao(à)s estudantes de Engenharia da UFF. Além de averiguar a influência do CsF *versus* a influência da Universidade Federal Fluminense.

À vista disso, embora as pesquisas acima mencionadas tenham, em certo ponto, uma aproximação com a pesquisa em tela, suas análises desenvolveram-se em diferentes abordagens. Além disso, mesmo havendo outras investigações acerca do programa CsF, uma investigação com o perfil que foi desenvolvido nesta tese ainda não existia. Cabe também destacar que nenhuma das pesquisas levantadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, até o início do mês de março de 2017,

utilizou algum modelo para internacionalização institucional como suporte para a análise dos dados coletados da maneira como o que esta pesquisa se propôs a realizar, uma vez que os objetivos e metas a serem alcançados com a internacionalização de uma IES podem facilitar para o reconhecimento dos contributos na formação do(a)s acadêmico(a)s.

### **3.3. Conceituando as escolhas**

Para atingir os objetivos da tese foram criados um modelo de análise e um quadro operacional. Tais elementos contribuíram para a organização dos achados da pesquisa. Assim, é importante compreender a concepção de alguns termos utilizados, tais como: formação, trajetória após a graduação e egresso.

#### **3.3.1. Formação**

Com o advento da globalização e da internacionalização universitária, as demandas do mundo contemporâneo são crescentes por uma formação mais flexível e qualificada no que concerne às exigências do mundo do trabalho. Nesse diapasão, observa-se uma aproximação do mercado profissional com a formação acadêmica. E, ultimamente, a internacionalização da educação superior tem sido considerada como uma das missões da universidade (SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012). Por conseguinte, a experiência acadêmica internacional de realizar estudos e/ou estágio no exterior tem contribuído sobremaneira para qualificação do corpo discente, associando valor cultural e científico à sua vida acadêmica, pessoal e profissional.

Isso posto, no que se refere à formação do(a) discente, esta pesquisa averiguou os contributos proporcionados pelo intercâmbio do programa CsF, com ou sem estágio, na vida acadêmica e profissional do(a) participante. As contribuições circunscreveram-se desde o aproveitamento dos componentes curriculares cursados no exterior, às publicações realizadas durante e pós-intercâmbio, ao credenciamento em grupo de pesquisa, ao ingresso na pós-graduação no Brasil ou no exterior, bem como aos possíveis desdobramentos profissionais pós-estágios no país de origem ou fora do país. Além de averiguar se a participação no Programa influenciou ou não no período para a conclusão do curso.

### 3.3.2. Trajetória após graduação

Partindo do pressuposto de que ao concluir a educação superior o(a) estudante está habilitado(a) a exercer uma profissão, depreende-se que há uma estreita relação entre a educação e o mercado de trabalho, quanto melhor a qualificação, maiores são as chances de empregabilidade e maiores os rendimentos do(a) trabalhador(a). Desse modo, infere-se que a expectativa do egresso da educação superior é desenvolver sua carreira, evoluir no mercado de trabalho e, conseqüentemente, o aumento da renda. Com base nesta premissa, utilizando o questionário *online* como instrumento de coleta de dados acerca da trajetória após graduação do(a)s informantes, este estudo averiguou em que medida participar do intercâmbio pelo programa CsF, durante a graduação, contribuiu tanto no percurso profissional como na continuidade dos estudos dos egressos do referido Programa.

### 3.3.3. Definição de egresso nesta investigação

Pesquisando sobre a etimologia do vocábulo egresso, verificou-se que este é originário da língua latina, “*egressus*”. Por sua vez, deriva-se de “*egredi*”, no sentido de “partir”, de “afastar-se”. Egresso é formado pela junção de “*ex*” (para fora) e “*gradi*” (mover-se, deslocar-se) (SIGNIFICADOS BR, 2016), ou seja, move-se para fora, que sai. Segundo Houaiss e Villar (2008), o termo significa, enquanto adjetivo: que se afastou; que não mais pertence a um grupo. Como substantivo masculino: afastamento, saída. Dentro da função adjetiva do mesmo, Amora (2009) acrescenta os significados: que saiu; que deixou de fazer parte de uma comunidade.

É cabível salientar que egresso e desistente não são sinônimos, esses termos possuem significados distintos. O egresso no sentido de formação acadêmica ou no âmbito jurídico, é aquele indivíduo que concluiu o ciclo de estudos ou que deixou um estabelecimento penal após cumprir a pena, respectivamente. Enquanto que desistente é o indivíduo que sai antes da conclusão dos estudos, é aquele que abre mão de algo que desejava voluntariamente, que renuncia (HOUAISS; VILLAR, 2008; AMORA, 2009).

Além disso, ao analisar o Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) (REGPG) em vigor na UFBA, que foi aprovado pelo Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) em 16 de janeiro de 2015 e atualizado em 16

de abril do mesmo ano, o vocábulo egresso apenas aparece no Capítulo VII - Da Organização dos Cursos e Composição dos Colegiados, Seção I, no:

Art. 123. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* prestam-se à formação avançada em programas de mestrado e doutorado e têm por objetivo proporcionar o aprofundamento nos diversos campos de saberes e práticas, com elevado padrão de competência científica, tecnológica e artístico-cultural, capacitando o egresso a produzir, promover, utilizar, divulgar e avaliar, criticamente, os processos geradores do conhecimento.

Parágrafo único. Os cursos a que se refere o caput do artigo se destinam aos diplomados em cursos de graduação (UFBA, 2016, p. 29).

Em vista disso, mesmo que egresso não conste no glossário ao final do REGPG, pelo disposto no parágrafo único, pode-se inferir que egressos são o(a)s estudantes diplomado(a)s, em outras palavras, aquele(a)s que já concluíram a educação superior no âmbito da graduação ou da pós-graduação.

Dentro desta perspectiva, entende-se por egressos nesta pesquisa o(a)s estudantes de graduação da UFBA que participaram do Programa CsF, no período de 2011 a 2014, que perfazem o total de 1.624 bolsistas enviado(a)s ao exterior e que já concluíram sua participação no referido Programa. Dentro deste escopo, foram considerados sujeitos desta pesquisa somente os egressos que realizaram o intercâmbio pelo tempo mínimo de 12 meses, bem como aquele(a)s que permaneceram por 18 meses, em virtude da realização do curso de idioma antes do início das aulas na universidade anfitriã.

Ademais, as informações obtidas a partir de egressos são uma ferramenta muito importante visto que fornecem subsídios de qualidade para pesquisas de análise ou de avaliação de uma política pública, programa ou projeto. Nesse sentido, essa pesquisa pode contribuir para melhorar o entendimento das instâncias institucionais da IES acerca dos contributos que a realização do intercâmbio durante a graduação na formação acadêmica do(a)s estudantes.

### **3.3.3.1. Egresso como informante**

Após levantamento nos marcos regulatórios concernentes às diretrizes e bases do sistema educacional brasileiro, observou-se que nem a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, Lei número 4.024, em 1961 – que fixa as diretrizes e bases da educação nacional -, tampouco a Lei número 5.692, de

1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1 e 2 graus e dá outras providências -, fazem alusão a egressos. Somente a partir da LDB, Lei Número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional -, que o egresso começa a ser tratado no Capítulo III que trata da educação profissional (PENA, 2000). No ano seguinte, a Portaria MEC Nº 646/97, de 14 de maio de 1997, ressalta acerca da inclusão de um sistema de acompanhamento de egressos:

Art. 9º - As instituições federais de educação tecnológica implantarão, em articulação com a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

I - identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos;

II - adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos.

Parágrafo único. Os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais (BRASIL, 1997).

Observa-se, então, a preocupação inicial com estudos por meio do acompanhamento de egressos no âmbito da educação profissional no sentido de compatibilizar a educação dos novos profissionais com a demanda do setor produtivo.

Coube ainda à Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) a implantação de um Sistema Nacional de Acompanhamento de Egressos (SIEG) com o objetivo de aperfeiçoar o ensino médio da rede federal a partir do estudante egresso como informante (PENA, 2000). Esses marcos regulatórios registram o aproveitamento do egresso como fonte de informação na educação básica. Nesta perspectiva, esse registro serviu de premissa para a escolha da utilização do(a) estudante egresso do programa CsF como informante nesta pesquisa.

Neste sentido, a pesquisa com egressos, enquanto fonte para obtenção de elementos de estudo para a análise ou avaliação de políticas públicas, é, por um lado, uma ferramenta muito rica porque possibilita a escuta do(a)s participantes e/ou beneficiário(a)s do programa, por outro, se depara com alguns entraves no que diz respeito às dificuldades de acesso ao(à)s informantes, bem como à disponibilidade de sua participação na investigação (SILVEIRA, 2009).

Consoante com a assertiva acerca das possibilidades de enriquecer a investigação com elementos de estudo, os pesquisadores Dazzani e Lordelo (2012), a partir da escuta de egressos, afirmam que é possível compreender como os programas e políticas se inter-relacionam com a sociedade, além de propiciar o entendimento acerca da abrangência, dos resultados e implicações. Depreende-se também que, com base na oitiva de egressos, pode-se investigar como ele(a)s avaliam o programa em relação aos objetivos iniciais e a experiência alcançada. Corroborando com esta assertiva, e nesse sentido,

[...] egressos de políticas sociais se revelam como atores potencializadores de articulação com a sociedade, como fontes de informações que possibilitam retratar a forma como a sociedade em geral percebe e avalia estas ações, tanto do ponto de vista do processo educacional, como também do nível de interação que se concretiza entre as políticas, os atores sociais e a sociedade. Tais informações são imprescindíveis para o planejamento, definição e retroalimentação de políticas voltadas para a inclusão social (SILVEIRA; DE CARVALHO, 2012, p. 45).

Ainda assim, investigar a partir de egressos há algumas dificuldades, Lordelo *et al* destacam que:

[...] as inferências de amostras para a população de beneficiários apresentam limitações por conta da pouca representatividade da amostra causada por viés de tamanho e da falta de sorteio dos casos. Essa limitação deve ser compreendida como uma característica própria desses estudos, mas não deve desencorajar avaliadores e pesquisadores que desejam investigar a efetividade das políticas públicas tomando como sujeitos os seus egressos (LORDELO *et al*, 2012, p. 146).

Isso posto, são muitos os desafios para a utilização de egressos como fonte de informação para a pesquisa, em face de a desvinculação institucional do mesmo(a)s. Entre eles estão a localização do egresso; a sua disposição em participar da pesquisa, bem como as lacunas teóricas e metodológicas de investigações a partir de egressos, uma vez que:

[...] na maior parte das vezes, os bancos de dados referentes a endereços e telefones não retratam a realidade do momento da coleta, mas uma situação anterior; além da própria disponibilidade do egresso em ceder parte de seu tempo, muitas vezes escasso, para responder a um questionário ou entrevista. As referências escassas de pesquisas com egressos retratam as dificuldades encontradas para a operacionalização desse tipo de estudo (SILVEIRA; De CARVALHO, 2012, p. 45-46).

Em face do exposto, é propício acrescentar que, inicialmente, os sujeitos da pesquisa seriam aquele(a)s estudantes que foram beneficiário(a)s com alguma bolsa

de iniciação científica durante a vigência do programa CsF por acreditar que tais estudantes já traziam consigo um perfil de pesquisador(a). No entanto, foi observado que tal condição não se constituía nem mesmo um pré-requisito para a inscrição no Programa, mas tratava-se apenas de um critério de desempate. Além disso, os dados obtidos desse(a)s estudantes apresentaram algumas lacunas de contato, neste caso, alguns endereços eletrônicos para o envio do questionário *online*.

Em vista disso, também foram incluídos como sujeitos desta pesquisa todo(a)s estudantes que possuíam matrícula ativa no período de 2011 a 2016. Dessa forma, seria possível comparar os dados daquele(a)s que se inscreveram e foram beneficiário(a)s do Programa com os dados daquele(a)s que poderiam ter sido beneficiário(a)s do CsF, mas não se inscreveram ou não tiveram sua inscrição homologada.

Desse modo, os bancos de dados foram aglutinados, totalizando 66.930 sujeitos. Após a exclusão de 9.569 e-mails duplicados, por meio do *software Statistical Package for the Social Science (SPSS)*, chegou-se ao total de 57.361 endereços eletrônicos de estudantes da UFBA com matrícula ativa e/ou estudantes de iniciação científica no período de 2011 a 2016. Assim, o questionário foi enviado a todo(a)s 57.361 estudantes, com o intuito de poder verificar o perfil do(a)s que foram e do(a)s que não foram beneficiário(a)s do programa CsF, bem como escutar as razões porque se inscreveram ou não no referido programa. Assim sendo, a coleta de dados foi obtida por meio do questionário *online* que teve como campo empírico a UFBA como *lócus*.

### **3.4. Natureza da Pesquisa e Instrumento de Coleta de Dados**

Esta pesquisa teve uma abordagem quantitativa e qualitativa, na forma de estudo de caso, bem como de natureza descritiva e exploratória. Ademais, foi usado como método o *Survey*, que utiliza questionários como ferramenta de auxílio para amostragem e coleta de dados (BABBIE, 2003), com o intuito de descrever e compreender as relações entre os dados e as teorias estabelecidas nesta investigação. Nesta investigação o *Survey* serviu para acompanhar a trajetória do(a)s ex-beneficiário(a)s de graduação do programa CsF da UFBA, assim como do(a)s estudantes que se inscreveram e não viajaram pelo programa CsF.

Inicialmente pensou-se em utilizar o *Google Docs* cujo *software* permite a construção de questionários pela *Google*, em que o acesso se realiza por um endereço do *e-mail* do GMAIL. À medida que a resposta ao questionário é submetida, este *software* permite a visualização das informações e, simultaneamente, já as transforma em gráficos (DEKEYSER; WATSON, 2016). Entretanto, em face do quantitativo de respondentes, o uso deste instrumento foi descartado uma vez que o mesmo limita o envio de 100 questionários por dia. À vista disso, foi aplicado um questionário *online*, (vide Apêndice 1), por meio da ferramenta *Survey Monkey*, com as mesmas características do *Google Docs*, com maior abrangência, cujo limite diário de envio de convite para responder ao questionário é de 10.000 endereços. Sendo assim, o questionário foi enviado ao(à)s 57.361 estudantes da UFBA.

Além disso, foi utilizado para a realização da análise estatística descritiva dos achados da pesquisa o *software Statistical Package for the Social Science (SPSS)* que permite realizar a análise dos dados coletados por meio do cruzamento de uma ou mais variáveis.

A princípio, esta investigação fez a análise documental, valendo-se de materiais que puderam ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, além de analisar os documentos de “primeira mão” (Resoluções, Portarias e Editais da UFBA, Capes, CNPq), bem como aqueles que já foram processados, mas que puderam receber outras interpretações, de modo a investigar todo o processo de implantação e funcionamento do programa na UFBA. Além disso considerou-se informações do(a)s ex-beneficiário(a)s do programa fornecidas pelo banco de dados do programa CsF da Propci e do sítio nacional do programa CsF.

Como fonte de dados, além do questionário *online*, foram utilizados o banco de dados do programa CsF na UFBA elaborado pela Propci e as informações disponíveis nos *sites* da Capes e do Cnpq referentes ao programa CsF nacional e que se relacionavam à UFBA. As variáveis analisadas foram as que diziam respeito aos indicadores relacionados com o perfil, formação e trajetória após graduação do(a)s ex-bolsistas relacionadas aos objetivos específicos anteriormente elencados a saber:

a) Categorizar o(a)s ex-bolsistas do CsF de modo a auferir as características quanto à origem social, ao gênero e ao curso no intuito de examinar a(s)

relação(ões) com suas escolhas e/ou necessidades no que concerne à realização de curso de idioma, ao país de destino, à seleção e à oferta dos componentes curriculares e à realização de estágio durante o programa;

b) Categorizar a experiência do(a)s ex-bolsistas do CsF no exterior de modo a verificar a natureza da vivência no que se refere aos cursos e/ou estágio realizados, à área de atuação, à visão global da experiência vivida, assim como no que diz respeito aos pontos positivos e negativos do processo;

c) Categorizar o(a)s estudantes não bolsistas do CsF que se inscreveram no Programa e tiveram a candidatura indeferida, de modo a auferir as características quanto ao seu perfil socioeconômico e de gênero, bem como o seu curso e sua trajetória acadêmica após a graduação, a fim de comparar com o perfil e com a trajetória acadêmica dos ex-bolsistas do CsF após a graduação.

O modelo de análise da pesquisa, o instrumento e procedimentos para a coleta de dados, assim como as estratégias para tratamento e análise dos dados da pesquisa foram realizados conforme apresentado nos Quadros 8 e 9, na sequência:

Quadro 8: Modelo de Análise da Pesquisa

<b>Modelo de Análise</b>			
<b>Conceito</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Variáveis</b>	<b>Fonte</b>
<b>Contexto da pesquisa</b>	Programa CsF	Formulação, operacionalização, objetivos gerais e específicos, metas e prazos, funcionamento na UFBA	Análise documental
	Perfil do(a) ex-bolsista do CSF na UFBA – Candidatura Homologada para o programa CSF na UFBA	Dados de identificação, gênero, curso, idade, pertencimento étnico-racial e perfil socioeconômico	Ex-Bolsista de graduação do Programa CsF da UFBA - candidatura homologada e estudante de graduação da UFBA - Candidatura não Homologada para o programa CSF

	Perfil do(a) estudante da UFBA - Candidatura não Homologada para o programa CSF na UFBA		
<b>Formação</b>	Experiência Vivida	Cursos realizados	Ex-bolsista de graduação do Programa do CsF da UFBA
		Estágio Realizado	
		Área de atuação	
		Pontos Positivos	
		Pontos Negativos	
		Maturidade Cultural	
		Visão global da experiência vivida no programa	
	Reingresso à UFBA	Validação dos créditos	
		Desempenho nos Componentes Curriculares	
		Como foi o reingresso à UFBA	
		Inscrição em projeto de pesquisa	
		Publicações individuais	
		Publicações conjuntas	
		Período de conclusão do curso	
Expectativa de realizar pós-graduação no Brasil			
Expectativa de realizar pós-graduação no exterior			
<b>Trajectoria Após Graduação</b>	Pós-Graduação no Brasil	Curso	Ex-bolsista de graduação do Programa do CsF da UFBA e estudante de graduação da UFBA - Candidatura não Homologada
	Pós-Graduação Exterior		

	Mercado de Trabalho	Atuação compatível com a formação acadêmica	Ex-Bolsista de graduação do Programa CsF da UFBA - candidatura homologada
		Atuação não compatível com a formação acadêmica	
		No Brasil	
		No exterior	

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Quadro 9: Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados, Estratégias para Tratamento e Análise dos Dados da Pesquisa

<b>Quadro Operacional</b>			
<b>Conceito</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Instrumento e Fonte</b>	<b>Estratégias de tratamento e análise</b>
<b>Contexto da pesquisa</b>	Perfil do(a) Candidato(a) ao Programa CsF	Questionário <i>online</i>	Categorização análise descritiva
	Programa CsF	Sites: CsF nacional, CsF UFBA, Capes, Cnpq	Categorização, tabulação, análise descritiva
	Perfil do bolsista do CSF na UFBA	Questionário <i>online</i> , análise documental	
<b>Formação</b>	Experiência Vivida	Questionário <i>online</i>	Categorização, tabulação, análise descritiva
	Reingresso à UFBA	Questionário <i>online</i>	
<b>Trajetória Após Graduação</b>	Pós-Graduação no Brasil	Questionário <i>online</i>	Categorização, tabulação, análise descritiva
	Pós-Graduação Exterior		
	Mercado de Trabalho		

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

É importante ressaltar que o questionário foi composto pelo total de 41 perguntas, mescladas entre fechadas e abertas, cujo tempo estimado para responde-lo foi 19 minutos em média. As questões foram agrupadas em quatro blocos, assim distribuídos: 1) Informações e Perfil do(a)s respondentes; 2) Aspectos

da Mobilidade Internacional; 3) Contribuições do Intercâmbio pelo Programa CsF na Vida Acadêmica e Profissional e 4) Perfil Atual do(a) Ex-Beneficiário(a) do Programa CsF. As perguntas versaram sobre os seguintes temas: perfil de todo(a)s estudantes respondentes - idade, sexo, renda da família, curso de graduação, período dos estudos, pertencimento étnico-racial, a vivência internacional do(a)s ex-beneficiário(a)s do programa CsF, os possíveis contributos da experiência no exterior, os pontos positivos e negativos acerca da experiência, assim como sugestões para resolver os pontos negativos e como a UFBA poderia melhorar no processo de mobilidade internacional para seus/suas estudantes.

As 15 primeiras questões estavam disponíveis tanto para aquele(a)s estudantes que participaram do programa, assim como para aquele(a)s que se inscreveram e não tiveram sua candidatura homologada, bem como para aquele(a)s que não submeteram candidatura ao programa CsF. Contudo, foram aplicadas lógicas de ramificação nas questões 7 e 8 no intuito de permitir todas as perguntas pertinentes à experiência no exterior somente ao(à)s informantes que realizaram o intercâmbio pelo programa CsF. Desta forma, as lógicas de ramificações foram aplicadas às perguntas de número 7 e 8, conforme descritas, a seguir:

- 1) Se q7 = Sim & q8 = Sim; o(a) respondente participou do programa CsF e respondeu as 41 questões;
- 2) Se q7 = Sim & q8 = Não; o(a) respondente se inscreveu no programa CsF, mas a candidatura não foi homologada e respondeu somente às 15 questões iniciais;
- 3) Se q7 = Não & q8 = Não se aplica; o(a) respondente não submeteu inscrição ao programa CsF e respondeu somente às 15 questões iniciais.

À vista disso, os dados de análise foram organizados em 03 arquivos tanto no Excel quanto no SPSS, a saber: a) um arquivo geral com os dados de todo(a)s respondentes; b) um arquivo com candidaturas não homologadas ao programa CsF e c) um arquivo com o(a)s estudantes que participaram do referido programa.

Os resultados obtidos por meio do questionário *online* serão apresentados na sequência.

## Capítulo 4

### 4. Os Achados da Pesquisa

Em face do exposto no capítulo que abordou os aspectos metodológicos, os dados levantados foram tratados consoante com as informações descritas, a seguir.

O questionário *online* foi enviado a 57.361 estudantes e obteve-se o total de 3.093 respostas espontâneas. Deste total, 152 respondentes não finalizaram as respostas e foram descartados da análise. Considerando as lógicas de ramificações aplicadas nas questões 07 e 08, do(a)s 2.941 respondentes que finalizaram o questionário, 2.594 não fizeram inscrição no Programa CsF e 347 respondentes se inscreveram no referido Programa. Do total do(a)s 347 estudantes que submeteram sua inscrição ao Programa CsF, 211 tiveram sua inscrição homologada e realizaram o intercâmbio para o exterior e os outros 136 não. Assim, a população desta pesquisa foi obtida por meio de respostas espontâneas ao questionário, composta pelo(a)s 347 respondentes que submeteram inscrição ao Programa CsF. Os dados analisados referentes à vivência internacional foram obtidos por meio da amostra dos 211 sujeitos que participaram do programa CsF e responderam todo o questionário. Desse modo, a amostra não representa proporcionalmente o total do(a)s estudantes intercambistas da UFBA ex-beneficiário(a)s do referido Programa, uma vez que tratou-se de uma amostra espontânea.

Na sequência, foi feita a análise comparativa entre o(a)s estudantes que se inscreveram e realizaram o intercâmbio pelo CsF e aquele(a)s que não tiveram sua inscrição homologada e, portanto, não viajaram.

#### 4.1. Perfil do(a)s respondentes com as candidaturas homologadas e não homologadas<sup>35</sup>

Ao analisar o perfil de todo(a)s o(a)s respondentes que submeteram inscrição ao programa CsF, comparando o público que viajou pelo referido Programa com aquele(a)s estudantes que se inscreveram e não viajaram, observa-se que a respeito da identidade de gênero houve uma predominância do gênero feminino, isto é, 63,20% das candidaturas não homologadas e 52,70% das homologadas se

---

<sup>35</sup> Os gráficos elaborados para ilustrar os itens do questionário que foram comparados nesta seção encontram-se disponíveis no Apêndice 2 ao final desta tese.

declararam deste gênero. Ademais, quanto ao pertencimento étnico-racial, a maioria do(a)s estudantes de ambos os grupos declarou-se pardo, sendo 53,40% das candidaturas não homologadas e 49,30% das homologadas.

No entanto, ao considerar somente os dados daquele(a)s estudantes que se declararam brancos e pretos em ambas candidaturas, tem-se a seguinte distribuição: 26,50% das indeferidas e 37,00% das deferidas declararam-se brancos; e 19,80% do(a)s candidato(a)s que não viajaram e 10,90% daquele(a)s que viajaram declararam-se pretos. Sob essa ótica, observa-se o perfil mais branqueado do(a)s estudantes da UFBA que participaram do programa CsF.

Ao examinar os dados quanto à natureza do colégio do(a)s estudantes que pleitearam uma vaga no programa CsF e não lograram êxito, bem como os daquele(a)s que lograram êxito, 47,00% e 63,00% dele(a)s foram oriundos de escola da rede privada de ensino, respectivamente. Os percentuais mostram uma elitização no que concerne ao acesso à instrução de qualidade durante a educação básica do(a)s ex-bolsistas do programa.

Com relação ao nível de escolarização dos pais do(a)s estudantes que pleitearam inscrição ao programa CsF, em ambos os grupos, as mães possuem nível de instrução mais elevado. Assim sendo, de um lado, 33,00% e 50,00% dos pais do(a)s estudantes com candidatura não homologada e homologada ao programa CsF possuem nível superior completo, nesta ordem. De outro, 43,00% e 54,00% das mães do(a)s estudantes com candidaturas indeferidas e deferidas no referido programa possuem nível superior completo, respectivamente. Percebe-se, a partir dos dados levantados, que o índice do nível de instrução dos pais do(a)s ex-beneficiário(a)s do programa CsF é mais elevado.

Quando se compara a renda familiar do(a)s estudantes que não viajaram pelo programa CsF com aquele(a)s que viajaram, constata-se que 19,00% e 30,00% das famílias possuem renda familiar maior que 10 salários mínimos, na devida ordem. Considerando-se a especificação das classes sociais por faixas de salário mínimo estabelecidas pelo IBGE, as informações levantadas revelam que o(a)s ex-beneficiário(a)s pertencem às classes A e B.

O(A)s pleiteantes da bolsa do programa CsF, tanto 35,00% das candidaturas não homologadas, quanto 12,30% das homologadas ingressaram na UFBA por meio

de políticas de ação afirmativa ou de inclusão social. Sendo assim, a tendência dos dados aponta que o(a)s ex-beneficiário(a)s do referido programa ingressaram por meio das vagas de ampla concorrência. Além disso, 32,00% do(a)s estudantes que não viajaram e 42,00% do(a)s que viajaram pelo referido programa foram também beneficiário(a)s das bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica em Ações Afirmativas (Pibic-Af). É oportuno destacar que somente 2,00% e 1,00% das candidaturas não homologadas e homologadas correspondem ao(à)s ex-beneficiário(a)s da bolsa Pibic-Af, respectivamente. A tendência desses dados reforça o perfil elitizado do(a)s participantes do programa CsF.

É oportuno destacar que 65,00% e 67,00% do(a)s estudantes que não viajaram e daquele(a)s que viajaram pelo Programa, respectivamente, foram beneficiário(a)s de algum tipo de bolsa acadêmica, porém isso não foi determinante para homologação das candidaturas, uma vez que as causas mais frequentes para o indeferimento das mesmas, foram: a) a falta de informação; b) não preenchimento dos requisitos do edital e c) o baixo desempenho (Enem, exame de proficiência e Coeficiente de rendimento).

Antes do programa CsF ser lançado, 79,00% do(a)s respondentes que não viajaram tinham a intenção de participar de algum programa de mobilidade internacional. Dentre as razões para se inscreverem no CsF reveladas pelo(a)s respondentes das candidaturas indeferidas, destacaram-se as que seguem listadas em ordem decrescente, a saber: conhecer outras realidades de ensino, cultura e vivências (27,64%); estudar fora o país (13,57%); aperfeiçoar o(s) idioma(s) (8,04%); aprender outro(s) idioma(s) (8,04%); aperfeiçoar a formação acadêmica (7,04%); enriquecer o currículo (5,53%); agregar conhecimento/novas experiências a vida pessoal e acadêmica (4,02%); ter experiência e qualificação profissional (3,52%); desenvolver/participar pesquisa (3,02%) e ter experiência de morar fora (3,20%).

Observa-se que 94,85% do(a)s estudantes que não viajaram eram oriundos do *Campus* de Salvador e 5,15% do *Campus* de Vitória da Conquista. Sendo 77,00% do(a)s respondentes provenientes dos cursos habilitados e 23,00% dele(a)s eram procedentes de cursos não habilitados para participar do Programa CsF na época da inscrição. A candidatura deste(a)s postulantes ao CsF foram indeferidas,

de acordo com os motivos expostos, em ordem decrescente de incidência, a saber: nota insuficiente no teste de proficiência (21,37%); nota insuficiente no Enem (8,55%); Coeficiente de Rendimento abaixo de 7,0 (7,69%); o curso não fazia parte do programa (6,84%); não realizou o Enem no ano requerido no edital (5,98%), dentre outras razões de menor ocorrência.

Desse modo, ao analisar as razões para a submissão da candidatura, assim como os motivos pelos quais as candidaturas foram indeferidas, percebe-se que os anseios por si só descritos pelo(a)s postulantes à vaga no Programa não foram suficientes para sua classificação, uma vez que as razões para o indeferimento das candidaturas, em sua maioria, ocorreu em virtude do baixo desempenho ou do desconhecimento no que tange ao cumprimento dos requisitos dos editais. Cabe ressaltar que, o(a)s estudantes que cumpriram todas as etapas do processo e não lograram a homologação das suas candidaturas foram pelos seguintes motivos: inscrição para o país foi cancelada (3,42%); não atingiu a linha de corte (2,56%) e problemas no envio da documentação pela UFBA ao CsF (1,71%).

O Quadro 10, adiante, apresenta o resumo do contexto desta tese no que se refere ao perfil do(a)s respondentes do questionário que realizaram intercâmbio pelo programa CsF e daquele(a)s que se inscreveram, mas não participaram do intercâmbio pelo CsF.

Quadro 10: Resumo do Perfil do(a)s Respondentes - Candidaturas Não Homologadas e Homologadas

Perfil do(a)s Respondentes	Estudantes que se Inscreveram e Não foram Beneficiário(a)s do CsF (%) (N=136)	Estudantes que se Inscreveram e foram Beneficiário(a)s do CsF (%) (N = 211)
Feminino	63,00%	52,70%
Pardos	53,40%	49,30%
Branco	26,50%	37,00%
Pretos	19,80%	10,90%
Rede Privada Educação Básica	47,00%	63,00%
Nível Superior Completo - Mãe	43,00%	54,00%
Nível Superior Completo - Pai	33,00%	50,00%
Renda Maior que 10 Salários Mínimos	19,00%	30,00%
Ingresso na UFBA por Política de Ação Afirmativa ou de Inclusão Social	35,00%	12,30%
Ex-Bolsista Pibic	32,00%	42,00%
Ex-Bolsista Pibic-Af	2,00%	1,00%
Ex-Beneficiário(a) de Alguma Bolsa Acadêmica	65,00%	67,00%
Tinha Intenção de Realizar Intercâmbio antes da Existência do Programa CsF	79,00%	66,00%
Campus Salvador	94,85%	98,00%

Fonte: Elaboração da autora, 2019

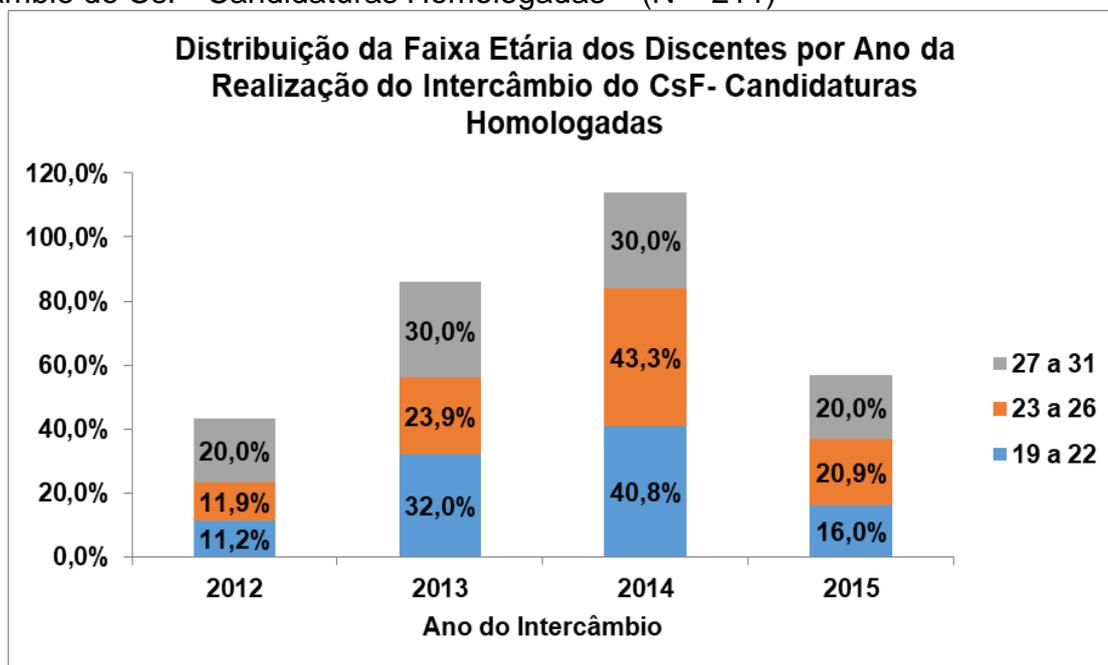
#### 4.2. A experiência no exterior

Após apresentação geral do perfil do(a)s respondentes, tanto daquele(a)s estudantes que obtiveram sua candidatura homologada quanto do(a)s que não conseguiram, nesta seção, dar-se-á início a análise dos dados coletados por meio do questionário *online* com o(a)s estudantes de graduação da UFBA ex-beneficiário(a)s que foram bolsistas de graduação do programa CsF a respeito da sua experiência acadêmica no exterior, bem como acerca dos desdobramentos dessa experiência para além da sua formação acadêmica.

No que concerne à faixa etária do(a)s respondentes que participaram do intercâmbio pelo programa CsF, os dados revelaram que ele(a)s saíram para o intercâmbio entre 19 e 31 anos de idade, sendo que 62,00% dele(a)s tinham entre 19 e 22 anos, 33,00% entre 23 e 26 anos e somente 5,00% tinham entre 27 e 31

anos de idade à época da experiência no exterior. Na sequência, o Gráfico 07 apresenta a distribuição da faixa etária por ano de realização do intercâmbio.

Gráfico 7: Distribuição da Faixa Etária dos Discentes por Ano da Realização do Intercâmbio do CsF- Candidaturas Homologadas – (N = 211)



Fonte: Elaboração da autora, 2018

Antes de lançar o programa CsF, 66,00% do(a)s respondentes que viajaram tinham a intenção de participar de algum programa de mobilidade internacional. Dentre as razões apresentadas, destacaram-se as seguintes: ter fluência no idioma, enriquecer o currículo, ter experiência internacional, aprender nova cultura, experiências acadêmicas, pessoais e profissionais (11,85%); estudar fora com bolsa de estudo (10,43%); estudar fora e conhecer novas culturas (8,06%); ter experiência internacional (5,69%); aperfeiçoar o idioma (5,69%); morar no exterior e conhecer novas culturas (2,84%); aprofundar os conhecimentos pessoais e profissionais (1,42%) e experiência e qualificação profissional (1,42%).

Observa-se que as motivações espontaneamente apontadas pelo(a)s respondentes, em grande parte, foram crescimento pessoal, profissional e acadêmico, agregado ao aperfeiçoamento do idioma, bem como conhecer nova cultura, custeado(a) por bolsa de estudo. Todavia, é interessante destacar algumas das falas do(a)s respondentes, uma vez que demonstraram motivações e preocupações além das listadas anteriormente.

O(A) Respondente 19 acrescentou às suas razões para a realização do intercâmbio ser fundamental averiguar como sua área atua no exterior e, além disso, a partilha dos conhecimentos adquiridos proporciona benefícios para universidade de origem.

*“Acho importante para vida pessoal e profissional ter um contato mais intenso e imersivo com uma cultura diferente. Além disso[,] acredito que atualmente seja fundamental aprender e ter alguma noção de como seu campo funciona e é ensinado em outros países. Isso tr[az] ganho também para a universidade de origem, que se torna mais diversa no que diz respeito a discussões e formas de pensar profissional e academicamente” (Respondente 19, 2018).*

O(A) Estudante 211 relatou sobre o seu interesse na busca pelo seu crescimento pessoal devido a ser uma oportunidade de ampliar a sua visão, expandir seus horizontes, assim como aplicar a experiência adquirida no seu curso de origem.

*“Sim! Senti a necessidade de ir atrás de experiência acadêmica e pessoal melhores. Estudar, mesmo que por um semestre ou dois em uma universidade internacional abre sua mente, seus horizontes e principalmente sua maneira de enxergar o mundo, a cultura, como o seu curso, profissão é abordado em outro país, o que é diferente, o que é parecido, o que tem de diferente e o que vc pode aplicar de volta a seu curso” (Respondente 211, 2018).*

Já o(a) Respondente 105 ressaltou que além do crescimento profissional, o intercâmbio ajudaria a obter melhores oportunidades no seu retorno ao país de origem.

*“Sempre acreditei que a experiência de uma mobilidade internacional ir[já] trazer um grande desenvolvimento profissional, me ajudando a conquistar melhores oportunidades no Brasil” (Respondente 105, 2018).*

Entretanto, dentre as justificativas do(a)s 34,00% estudantes que não tinham a intenção de realizar intercâmbio antes do programa existir e conseguiram viajar pelo CsF, vale ressaltar as seguintes respostas: não tinham como custear (14,20%); não tinham conhecimento sobre programas de mobilidade internacional (5,20%); não pensavam a respeito (2,37%); achavam que era difícil (1,90%).

As motivações apresentadas espontaneamente pelo(a)s estudantes mostraram que os ganhos acadêmicos, pessoais e profissionais pós-intercâmbio,

atrelados ao financiamento da bolsa de estudo, foram os fatores preponderantes para que o(a)s estudantes submetessem suas candidaturas ao programa CsF. Todavia, foram apresentadas ao(à)s respondentes 19 possíveis motivações para realizar o intercâmbio pelo programa CsF, bem como um espaço para que apresentassem outra razão que não estivesse ali elencada. Ademais, ele(a)s tiveram a possibilidade de assinalar todas as alternativas que se aplicassem ao seu caso em particular. Como cada respondente pode assinalar mais de uma alternativa, o total de respostas obtidas foi superior ao número total de estudantes e, por esta razão, os resultados foram apresentados em números reais.

Dentre as motivações apresentadas, as opções mais selecionadas foram: adquirir experiência internacional (197); acessar novas culturas e ambientes (190); ampliar as competências acadêmicas e/ou profissionais (186); melhoria das perspectivas de carreira (177); aprender ou melhorar o idioma (175); desafiar as próprias capacidades (154); diversificar os estudos (141); estudar no exterior com bolsa (130); conhecer novas pessoas (108); obter prestígio por ter estudado no exterior (102); possibilidade de realizar atividades de pesquisa no exterior (102); possibilidade de fazer contatos para realizar pós-graduação no exterior (100) e interagir com a comunidade do local de destino (100). O Quadro 11, adiante, retrata os dados obtidos. Quanto à opção “Outro” foram especificadas como motivações: “fazer as disciplinas que na UFBA eram ofertadas com professore(a)s muito ruins” e “realizar estágio”.

Quadro 11: Principais Motivações para Participar do Programa CsF - Candidaturas Homologadas

<b>Principais Motivações para Participar do Programa CsF</b>	<b>Total</b>
Adquirir experiência internacional	197
Acessar novas culturas e ambientes	190
Ampliar as competências acadêmicas e/ou profissionais	186
Melhoria das perspectivas de carreira	177
Aprender ou melhorar o idioma	175
Desafiar as próprias capacidades	154
Diversificar os estudos	141
Estudar no exterior com bolsa	130
Conhecer novas pessoas	108
Obter prestígio por ter estudado no exterior	102
Possibilidade de realizar atividades de pesquisa no exterior	102
Possibilidade de fazer contatos para realizar pós-graduação no exterior	100
Interagir com a comunidade do local de destino	100
Desenvolver habilidades sociais	89
Possibilidade de fazer contatos para trabalhar no exterior após conclusão do curso	84
Obter conhecimento e certificações não disponíveis no país de origem	75
Possibilidade de emigrar (passar a morar em outro país)	53
Contribuir socialmente, culturalmente ou economicamente com o local visitado	37
Visitar e/ou passar tempo com amigos e parentes	16
Outro	2

Fonte: Elaboração da autora, 2018

Comparando com as motivações que foram pontuadas espontaneamente pelo(a)s respondentes com aquelas escolhidas por ele(a)s que estavam elencadas no questionário, observa-se que as razões que mais se destacaram ficaram bem próximas das que ele(a)s haviam apresentado anteriormente. Faz-se necessário destacar que, nas respostas espontâneas, tanto pelo(a)s estudantes que pretendiam realizar intercâmbio quanto por aquele(a)s que não tinham a intenção antes da existência do programa CsF, nota-se que tanto 10,43% do(a)s 66,00% estudantes que intencionavam, quanto 14,20% do(a)s 34,00% que não intencionavam realizar intercâmbio antes de lançarem o CsF, indicaram a existência da bolsa de estudo para o intercâmbio como forte fator para se candidatar ao programa CsF. Quando

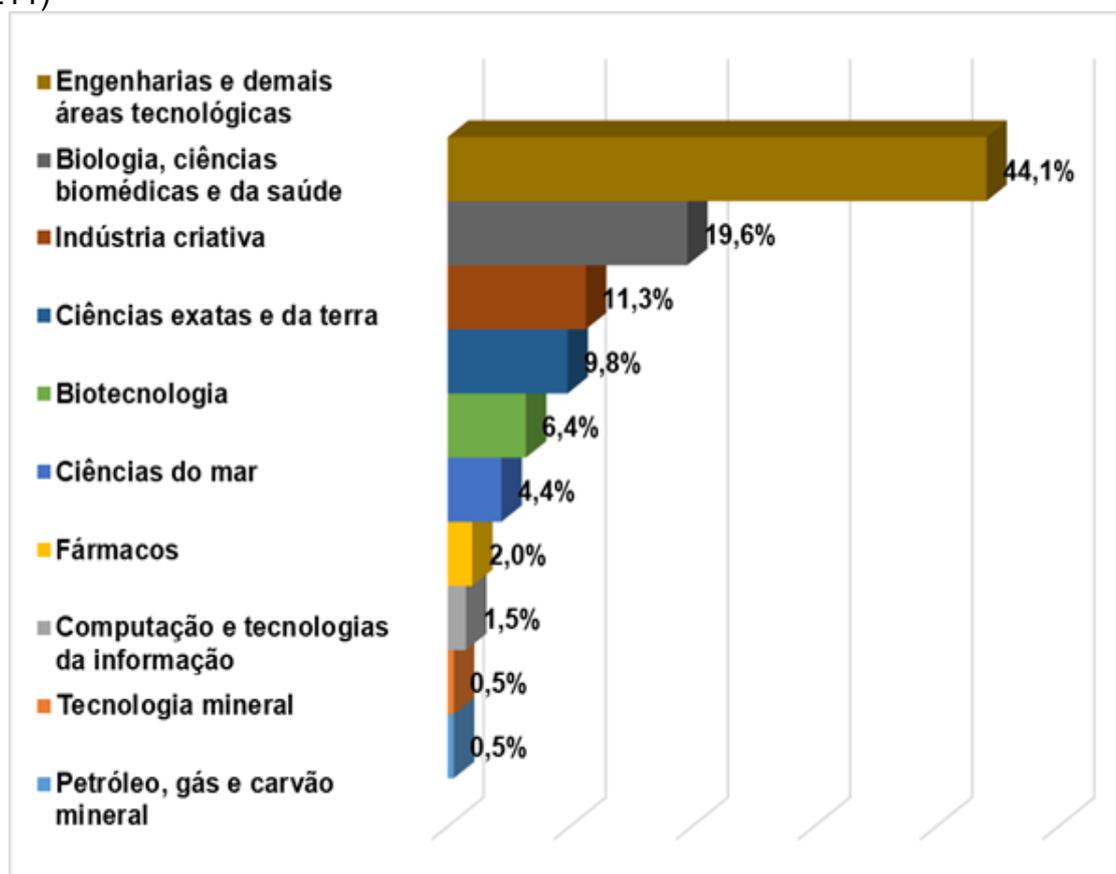
este item foi apresentado como razão para realização do intercâmbio, esta opção ocupa o oitavo lugar dentre as razões para pleitear uma vaga no referido Programa.

A partir dos dados apresentados, aliado aos dados de renda familiar, assim como a natureza da escola do ensino médio das candidaturas homologadas, a tendência dos dados revela que uma boa parte desse(a)s estudantes tinha condições socioeconômicas para custear os estudos no exterior.

Quanto à área de conhecimento do programa CsF, o(a)s ex-beneficiário(a)s eram provenientes dos seguintes cursos: Arquitetura e Urbanismo (12,80%); Engenharia Civil (10,00%); Engenharia Química (8,50%); Biotecnologia (7,60%); Medicina (6,20%); Engenharia Mecânica (6,20%); Ciências Biológicas (5,70); Engenharia Elétrica (5,20%); Engenharia de Minas (4,73%); Oceanografia (4,73%); Engenharia de Controle e Automação de Processos (3,80%); Engenharia Sanitária e Ambiental (3,30%); Farmácia (2,84%); Engenharia de Produção (1,90%); Ciência da Computação (1,40%); Design (1,40%); Enfermagem (1,40%); Geofísica (1,40%); Geologia (1,40%); Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (0,94%); Engenharia de Computação (0,94%); Odontologia (0,94%); Química (0,94%); Sistemas de Informação (0,94%); Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (0,50%); Ciências Sociais (0,50%); Dança (0,50%); Estatística (0,50%); Física (0,50%); Fisioterapia (0,50%); Fonoaudiologia (0,50%); Medicina Veterinária (0,50%); Nutrição (0,50%); e Saúde Coletiva (0,50%). Sendo 98,00% dele(a)s oriundos do *Campus* de Salvador e 2,00 % do *Campus* de Vitória da Conquista.

Vale registrar que, embora no curso de Arquitetura e Urbanismo tenha havido o maior índice de participantes, a soma dos cursos de Engenharia perfaz o total de 44,50% estudantes beneficiário(a)s do Programa. Na sequência, o Gráfico 08 mostra os dados sobre a área de conhecimento do CsF, demonstrando que houve mais participantes de graduação da UFBA na área de conhecimento engenharia e demais áreas tecnológicas (44,10%), seguida pela área biológica, ciências biomédicas e da saúde (19,60%) e pela área da indústria criativa (11,30%).

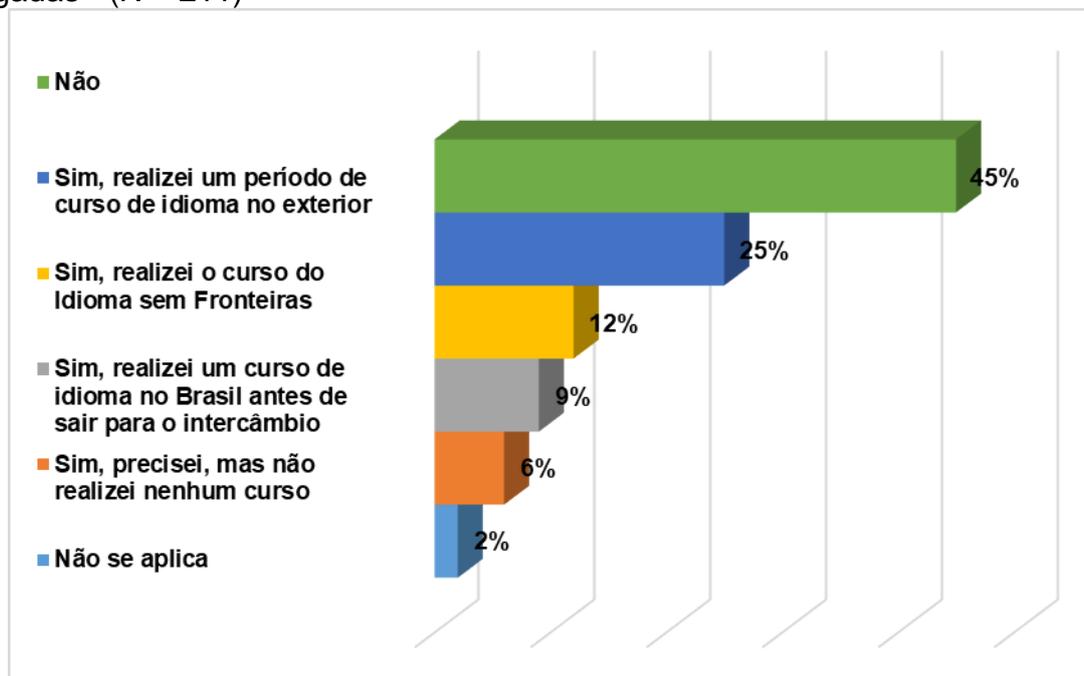
Gráfico 8: Área de Conhecimento do Programa CsF - Candidaturas Homologadas – (N = 211)



Fonte: Elaboração da autora, 2018

Ademais, o(a)s estudantes selecionado(a)s pelo programa CsF realizaram intercâmbio em instituições cujo idioma requerido era: língua inglesa (76,00%), língua alemã (8,30%), língua portuguesa (4,90%), língua espanhola (6,40%), língua francesa (2,50%) e língua italiana (1,50%). Por um lado, o(a)s respondentes informaram que 45,00% dele(a)s não precisaram de reforço do idioma antes de viajar para o intercâmbio, por outro, 53,00% necessitaram melhorar o idioma antes ou durante a viagem. Entretanto, 6,00% desse(a)s que precisariam reforçar o nível da proficiência requerida para o intercâmbio declararam que não o fizeram. Vide informações no Gráfico 09, abaixo:

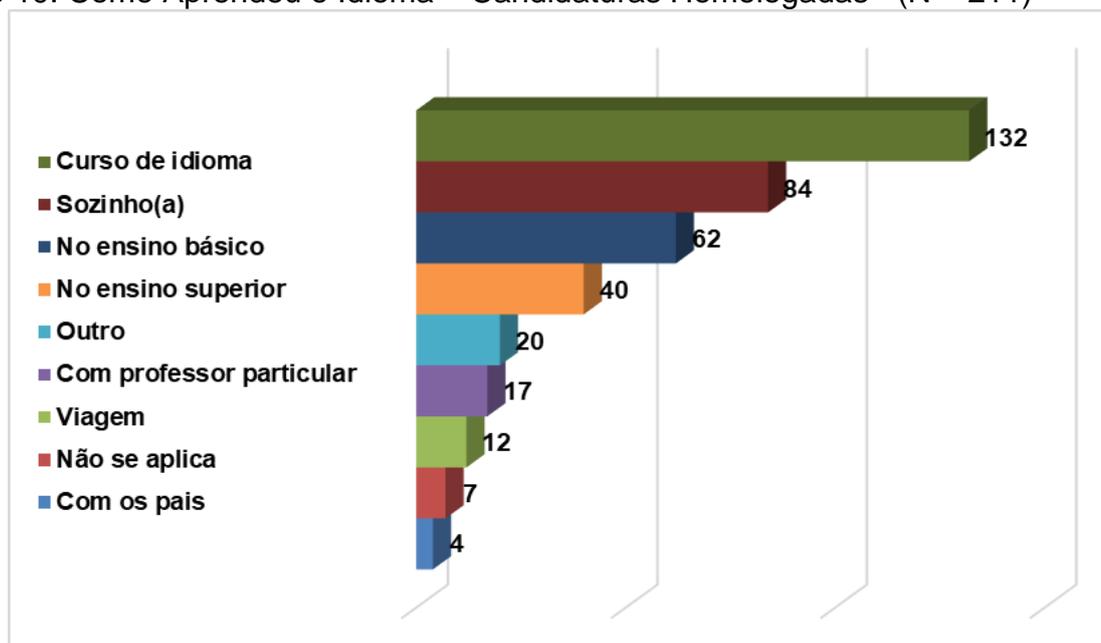
Gráfico 9: Necessidade de Reforço do Idioma antes da Viagem - Candidaturas Homologadas - (N = 211)



Fonte: Elaboração da autora, 2018

Ao informar sobre como o(a)s respondentes adquiriram o idioma, foram apresentadas ao(à)s respondentes 08 alternativas para indicar o modo como ele(a)s aprenderam o idioma para a realização do intercâmbio pelo CsF, bem como um espaço para que apresentassem outra forma que não estivesse ali elencada. Além disso, ele(a)s tiveram a possibilidade de assinalar todas as alternativas que se aplicassem ao seu caso em particular. Como cada respondente pode assinalar mais de uma alternativa, o total de respostas obtidas foi superior ao quantitativo total de estudantes e, por esta razão, os resultados foram apresentados em números reais. O Gráfico 10, adiante, mostra como ele(a)s aprenderam o idioma requisitado para realizar o intercâmbio pelo CsF.

Gráfico 10: Como Aprendeu o Idioma – Candidaturas Homologadas - (N = 211)

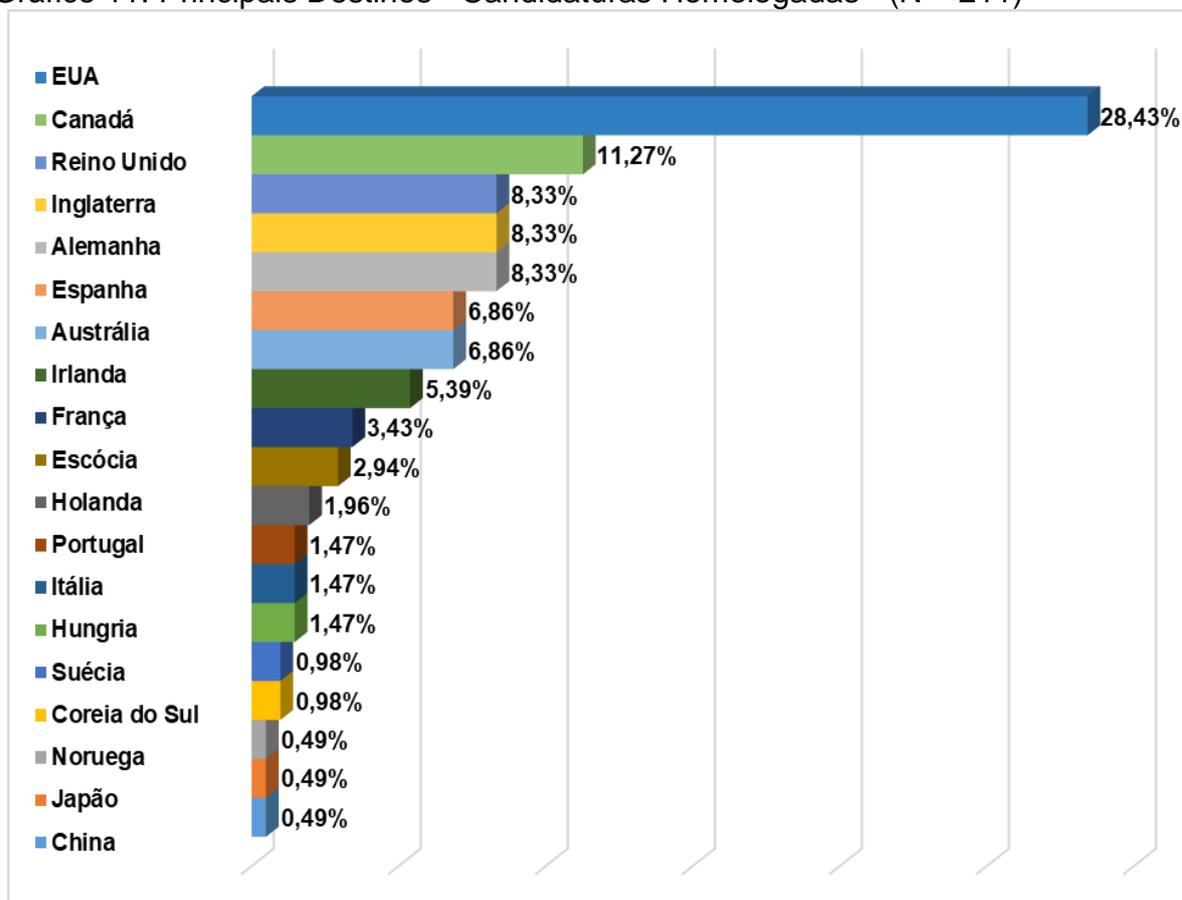


Fonte: Elaboração da autora, 2018

Cabe evidenciar que, dentre as 20 respostas na opção “Outro”, o(a)s respondentes informaram que adquiriram o idioma principalmente: na universidade de destino pelo CsF (09); por intercâmbio realizado anterior ao programa CsF (03); no curso Profici/UFBA (02); no curso Profici/UFBA e na universidade de destino pelo CsF (01); em trabalho como voluntário em um navio do *Greenpeace* (01); por meio de música e jogos (01); curso *online* pela internet (01); alfabetizado(a) nos EUA (01) e sozinho(a), escola e curso de idioma (01).

De acordo com os dados sobre idioma das instituições anfitriãs já dito anteriormente, 76,00% do(a)s estudantes realizaram intercâmbio em instituições cujo idioma solicitado foi a língua inglesa. Assim, conforme Gráfico 11, adiante, os destinos mais indicados pelo(a)s respondentes foram: EUA (28,43%); Canadá (11,27%); Inglaterra, Reino Unido e Alemanha (8,33% cada país). Salienta-se que, embora o Canadá tenha como línguas oficiais tanto a inglesa quanto a francesa, todas as instituições apontadas pelo(a)s respondentes são da parte anglófona do referido país. Na Alemanha, assim como alguns países europeus, as instituições também oferecem cursos além da sua língua materna na língua inglesa. Isso justifica o alto percentual da língua inglesa como idioma mais requerido nas instituições de destino do(a)s respondentes.

Gráfico 11: Principais Destinos - Candidaturas Homologadas - (N = 211)



Fonte: Elaboração da autora, 2018

Também foi apresentado ao(à)s respondentes 11 possíveis motivos que o(a)s levaram a escolher a universidade ou a instituição de ensino para realização do intercâmbio pelo programa CsF, bem como um espaço para que apresentassem outro motivo que não estivesse ali elencado. Ademais, ele(a)s tiveram a possibilidade de assinalar todas as alternativas que se aplicassem ao seu caso em particular. Como cada respondente pode assinalar mais de uma alternativa, o total de respostas obtidas foi superior ao número total de estudantes e, por esta razão, os resultados foram apresentados em números reais.

Dentre os principais motivos apontados, as opções mais selecionadas foram: idioma do país de destino (133); qualidade de ensino/pesquisa da instituição de destino (123), seguido pela cultura do país de destino (90), bem como pela localização do país/universidade de destino (90), conforme distribuído no Quadro 12 abaixo:

Quadro 12: Principais Motivos para a Escolha da Universidade/Instituição de Destino - Candidaturas Homologadas

<b>Principais Motivos que o(a) Levaram a Escolher a Universidade/Instituição de Destino</b>	<b>Total</b>
Idioma do país de destino	133
Qualidade de ensino/pesquisa da instituição de destino	123
Cultura do país de destino	90
Localização do país/universidade de destino	90
Outros	54
Nível de idioma requerido pela universidade de destino	47
Clima do país de destino	43
Sugestão/indicação de colega(s), amigo(s), família no país de origem	19
Sugestão/indicação de professor(a) da UFBA	16
Amigos/Família/Conhecidos morando no país de destino	9
Amigos/Família/Conhecidos estudando na universidade de destino	9
Visita anterior ao país	8

Fonte: Elaboração da autora, 2018

Faz-se necessário destacar que houve 54 respostas para a opção “Outros”, sendo que 34 delas salientaram que, embora o(a) estudante tenha indicado algumas universidades/instituições de destino de seu interesse no momento da sua inscrição no programa CsF, ao final, o(a) candidato(a) não foi encaminhado(a) à universidade/instituição indicada no seu cadastro. Assim, consoante com os dados levantados, o programa CsF foi responsável, em alguns casos, pela alocação do(a) estudante na universidade/instituição de destino.

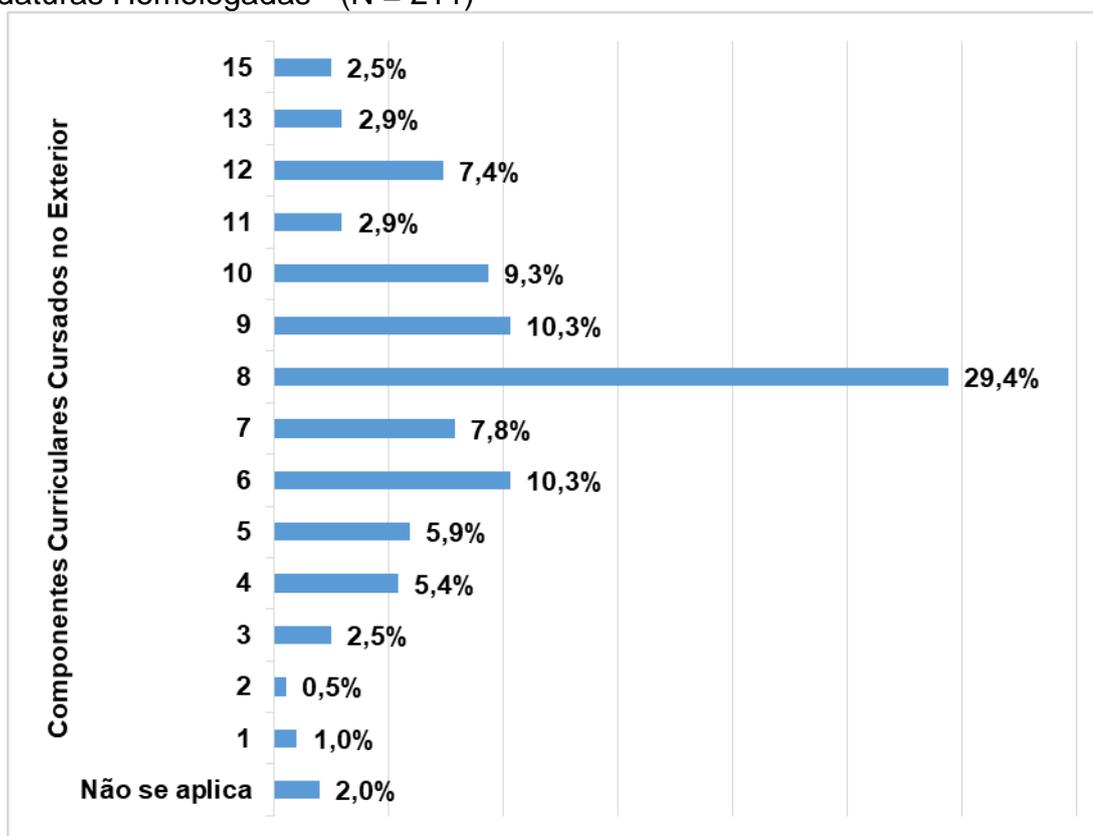
O período de realização do intercâmbio pelo programa CsF foi iniciado no segundo semestre letivo na UFBA para 60,00% do(a)s estudantes respondentes entre os anos de 2012 e 2015. Da amostra examinada, o(a)s respondentes informaram que iniciaram o seu intercâmbio no referido período, conforme distribuídos a seguir: 12,00% no ano de 2012; 29,00% no ano de 2013; 41,00% no ano de 2014 e 18,00% no ano de 2015. No que tange à duração da bolsa, conforme mencionado anteriormente, esta pode ter o mínimo de até 12 meses abrangendo o período de estudos em tempo integral, assim como os meses de estágio para pesquisa ou inovação tecnológica, podendo estender-se até 18 meses quando incluía a realização de curso de idioma que era realizado antes do início das aulas

na instituição anfitriã. Desse modo, a duração dos estudos até 12 meses compreende entre 09 e 10 meses de estudo aliado a 02 e 03 meses de estágio/curso de verão, podendo estender-se para estágio linguístico/duplo diploma. É oportuno salientar que o prazo para realização do curso de idioma era apresentado em cada edital de seleção do programa CsF, variando de país a país, consoante com o acordo firmado com as universidades/instituições no exterior.

Assim, observa-se nesta pesquisa que 62,70% do(a)s estudantes realizaram intercâmbio por 12 meses; 29,90% do(a)s estudantes realizaram intercâmbio por 18 meses, 2,90% do(a)s estudantes realizaram intercâmbio por 24 meses, 2,50% do(a)s estudantes realizaram intercâmbio por 06 meses e somente 2,00% dele(a)s foram bolsistas do programa por período inferior a 06 meses.

No Gráfico 12, a seguir, destaca-se que 29,40% do(a)s estudantes cursaram 08 componentes curriculares durante todo o período do intercâmbio, seguido por: 10,30% dele(a)s que cursaram 09 e 06 componentes; 9,30% que cursaram 10 componentes curriculares; 7,80% que cursaram 07 componentes e 7,40% que cursaram 12 componentes curriculares. Cabe lembrar que, em média, o(a)s respondentes permaneceram no exterior entre 12 e 18 meses, fator que explica o número de 06 a 12 componentes curriculares cursados pelo(a)s estudantes.

Gráfico 12: Quantidade de Componentes Curriculares Cursados no Exterior - Candidaturas Homologadas - (N = 211)

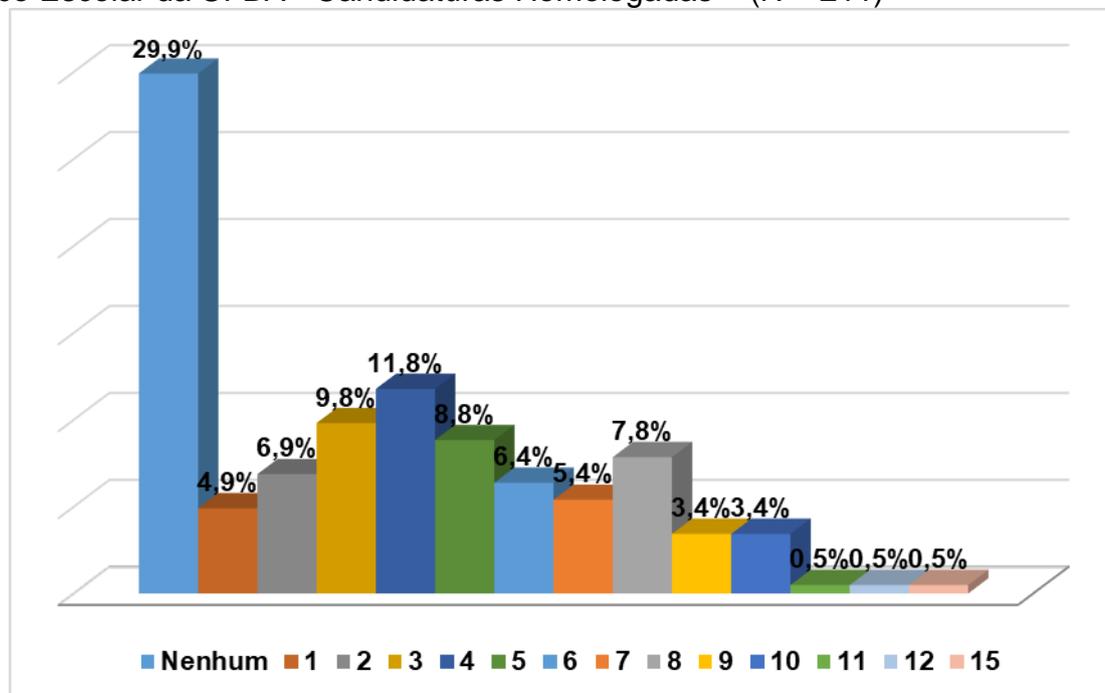


Fonte: Elaboração da autora, 2018

No que tange ao aproveitamento dos componentes curriculares cursados no período de realização do intercâmbio pelo programa CsF, os dados apresentados no Gráfico 13, adiante, mostram que 29,90% não conseguiram aproveitar nenhum componente curricular quando regressaram a UFBA. Dentre as justificativas apresentadas pelo(a)s respondentes que não aproveitaram os estudos no histórico escolar da UFBA, destacaram-se os seguintes motivos: incompatibilidade de carga horária/ementa do componente curricular (24,59%); não houve interesse em aproveitar (13,11%); já havia cursado a maioria dos componentes curriculares obrigatórios na UFBA (6,56%); os componentes curriculares não eram compatíveis com os da graduação da UFBA (4,92%); o intercâmbio foi aproveitado como horas extracurriculares exigidas na grade do curso, mas os componentes em si não foram aproveitados (4,92%); não justificaram o motivo de não terem aproveitado (4,92%); já havia cursado todos os componentes curriculares e faltava apenas o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)/Estágio prático (3,28%). Dentre o(a)s estudantes que aproveitaram os estudos realizados no exterior, 22,75% do(a)s respondentes

conseguiram aproveitar 100% dos componentes curriculares cursados no período do intercâmbio pelo programa CsF.

Gráfico 13: Componentes Curriculares Cursados no Exterior Aproveitados no Histórico Escolar da UFBA - Candidaturas Homologadas – (N = 211)



Fonte: Elaboração da autora, 2018

Quanto ao reconhecimento do estágio realizado no exterior pela UFBA, do(a)s 54,00% respondentes que realizaram estágio no país de destino, somente 18,00% dele(a)s tiveram o estágio reconhecido pela UFBA. Dentre os motivos apresentados pelo(a)s respondentes que não aproveitaram o estágio no histórico escolar da graduação destacaram-se as seguintes razões: carga horária do estágio foi insuficiente (4,98%); o estágio não era necessário para conclusão da graduação (3,98%); realizou estágio em pesquisa (3,98%); não quis solicitar aproveitamento de estudos (3,98%); já havia estagiado no Brasil antes do programa CsF e estagiou no exterior também (3,48%); não estava inscrito na matéria estágio quando realizou o estágio no exterior (2,99%) e não souberam/informaram o motivo do não aproveitamento do estágio (2,49%).

O(A)s estudantes também participaram de projeto de pesquisa quando estavam no exterior, sendo 37,70% na universidade de destino; 15,20% em outra instituição no exterior; 4,40% realizou pesquisa da sua Iniciação Científica ou TCC no exterior e 0,50% desenvolveu projeto para o componente curricular que estava

cursando na universidade de destino. Todavia, 42,20% do(a)s estudantes não desenvolveram pesquisa durante o intercâmbio pelo programa CsF.

Por um lado, os dados levantados nesta pesquisa apontaram que 88,24% do(a)s respondentes não continuaram em contato com pesquisadore(a)s, nem com membros da universidade ou instituição de destino que estudaram e/ou realizaram estágio, tampouco com estudantes que conheceram durante o intercâmbio pelo programa CsF. Por outro lado, o(a)s estudantes informaram que a pesquisa realizada no exterior resultou em algum tipo de publicação acadêmica ou científica. Desse modo, as pesquisas realizadas no exterior desenvolvidas pelo(a)s respondentes resultaram em publicação acadêmica ou científica de circulação internacional para 7,35% do(a)s estudantes; em publicação acadêmica ou científica de circulação nacional para 2,45% do(a)s respondentes e em publicação acadêmica ou científica de circulação nacional e internacional para 1,96% dele(a)s.

A pesquisa em tela se preocupou em averiguar se, após o retorno do intercâmbio pelo CsF à UFBA, o(a)s respondentes participaram ou ainda participam de algum projeto de pesquisa no Brasil, exceto pesquisas individuais como teses, dissertações, TCC, monografias e iniciações científicas. A maioria do(a)s respondentes não participou e nem participa de pesquisa após o retorno à UFBA, entretanto 27,00% do(a)s estudantes informaram que trabalharam com pesquisa em uma universidade ou centro de pesquisa; 1,00% dele(a)s trabalhou com pesquisa em uma empresa. Faz-se necessário destacar que houve 3,40% das respostas para a opção “Outro”, onde o(a)s respondentes especificaram que, após o retorno, desenvolveram alguma atividade de pesquisa. Dentre elas, destacaram-se as seguintes atividades: 1) pesquisa no ambulatório da faculdade; 2) participação no projeto multicêntrico internacional em cardiologia intervencionista/cirurgia cardíaca, assim como em um projeto da residência de Cirurgia Cardiovascular no Brasil; 3) trabalho voluntário em uma pesquisa no Lugar comum UFBA<sup>36</sup>; 4) criação de um núcleo de extensão; 5) monitoria de uma Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) ligada a um projeto de pesquisa.

Para além das atividades de pesquisa desenvolvidas no Brasil após o retorno do intercâmbio, 7,00% do(a)s respondentes informaram que, além dos resultados

---

<sup>36</sup> A informação “Lugar comum UFBA” foi fornecida pelo(a) respondente.

relacionados com o avanço do conhecimento e das publicações realizadas durante o período que estiveram no exterior, ele(a)s também contribuíram para a geração de alguma tecnologia ou metodologia, uma vez que participaram de algum projeto com a universidade de destino após seu retorno ao Brasil.

Os Gráficos 14, 15, 16 e 17, na sequência, retratam a opinião do(a)s estudantes que realizaram o intercâmbio pelo programa CsF no que concerne a contribuição da experiência no exterior para sua formação acadêmica e profissional. Assim, foram elencadas 25 assertivas no questionário *online* para que, numa escala de mensuração tipo Likert<sup>37</sup> com 06 pontos ou categorias de resposta, o(a)s respondentes escolhessem somente um dos pontos estipulados na linha, partindo de “nenhuma contribuição” até “contribuiu imensamente”.

As assertivas representadas no Gráfico 14, adiante, mostram que, 54,00% do(a)s respondentes apontaram que o programa CsF “contribuiu”, “contribuiu muito” e “contribuiu imensamente”, para oportunizar a participação em projetos de iniciação científica e em atividades que estimularam a investigação científica. Seguindo neste mesmo parâmetro, assim como, para 52,00% dele(a)s o intercâmbio pelo CsF “contribuiu”, “contribuiu muito” e “contribuiu imensamente” para influenciar na expectativa de realizar pós-graduação no Brasil. Entretanto, se por um lado 38,00% do(a)s informantes apontaram que houve “nenhuma contribuição” do programa CsF para melhorar o coeficiente de rendimento, de outro, 86,00% dele(a)s assinalaram que participar do intercâmbio pelo CsF “contribuiu”, “contribuiu muito” e “contribuiu imensamente” para impactar positivamente no desempenho e nas habilidades acadêmicas.

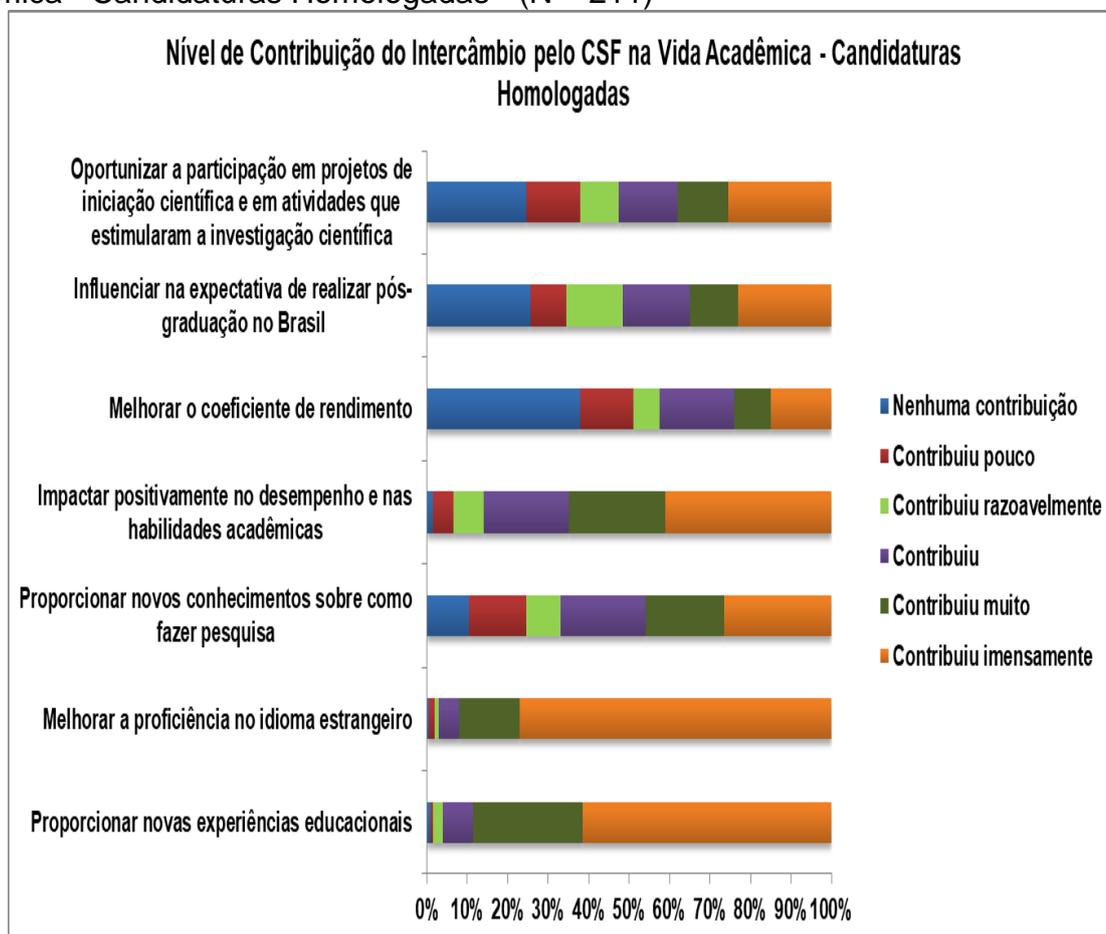
No que tange ao intercâmbio ter ajudado a proporcionar novos conhecimentos sobre como fazer pesquisa, para 68,00% do(a)s estudantes participar do programa CsF “contribuiu”, “contribuiu muito” e “contribuiu imensamente” para tal. Cabe destacar que o(a)s ex-beneficiário(a)s do programa CsF da UFBA também revelaram que o intercâmbio “contribuiu imensamente” tanto para melhorar a

---

<sup>37</sup> Em 1932, Rensis Likert baseou-se em estudos sobre escala de mensuração anteriores a dele e introduziu o seu método de escala de mensuração. O método de escala proposto por Likert consistiu na redução do número efetivo de pontos de escolha para cinco, preservando o sistema de medida contínuo. Ademais, ele também introduziu o caráter bidimensional da escala com um ponto neutro no meio dela. É importante frisar que, quando as escalas de classificação possuem mais de cinco pontos de variação, configura-se como escala “tipo Likert” (DALMORO; VIEIRA, 2013).

proficiência no idioma estrangeiro para 77,00% dele(a)s, quanto para proporcionar novas experiências educacionais para 61,50% do(a)s estudantes.

Gráfico 14: Nível de Contribuição do Intercâmbio pelo Programa CsF na Vida Acadêmica - Candidaturas Homologadas - (N = 211)

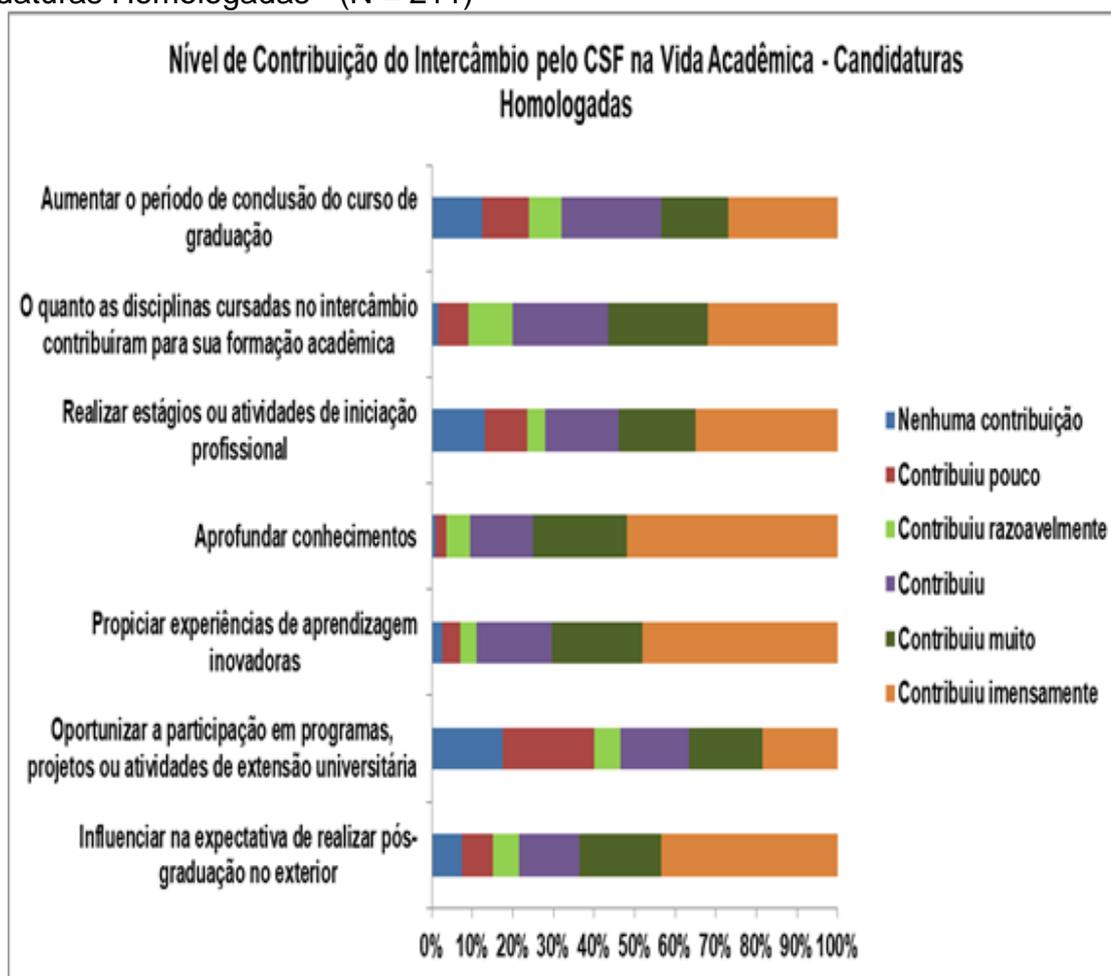


Fonte: Elaboração da autora, 2018

Na sequência, o Gráfico 15, representa as demais assertivas no que concerne o grau de contribuição do programa CsF na vida acadêmica do(a)s estudantes. Nesse sentido, 69,00% do(a)s respondentes indicaram que realizar o intercâmbio “contribuiu”, “contribuiu muito” e “contribuiu imensamente” para aumentar o período de conclusão do curso de graduação. Todavia, o intercâmbio “contribuiu imensamente” tanto para aprofundar conhecimentos, como para propiciar experiências de aprendizagem inovadoras para 52,00% e 48,00% do(a)s estudantes, respectivamente. Além disso, para 72,00% do(a)s respondentes, o programa CsF “contribuiu”, “contribuiu muito” e “contribuiu imensamente” para realizar estágios ou atividades de iniciação profissional, assim como para 80,00% dele(a)s as disciplinas cursadas no intercâmbio contribuíram para sua formação

acadêmica nos mesmos pontos na escala tipo Likert dos itens anteriores. Ademais, 44,00% do(a)s estudantes informaram que o intercâmbio “contribuiu imensamente” para influenciar na expectativa de realizar pós-graduação no exterior e 53,50% dele(a)s destacaram que “contribuiu”, “contribuiu muito” e “contribuiu imensamente” para oportunizar a participação em programas, projetos ou atividades de extensão universitária.

Gráfico 15: Nível de Contribuição do Intercâmbio pelo CsF na Vida Acadêmica - Candidaturas Homologadas - (N = 211)

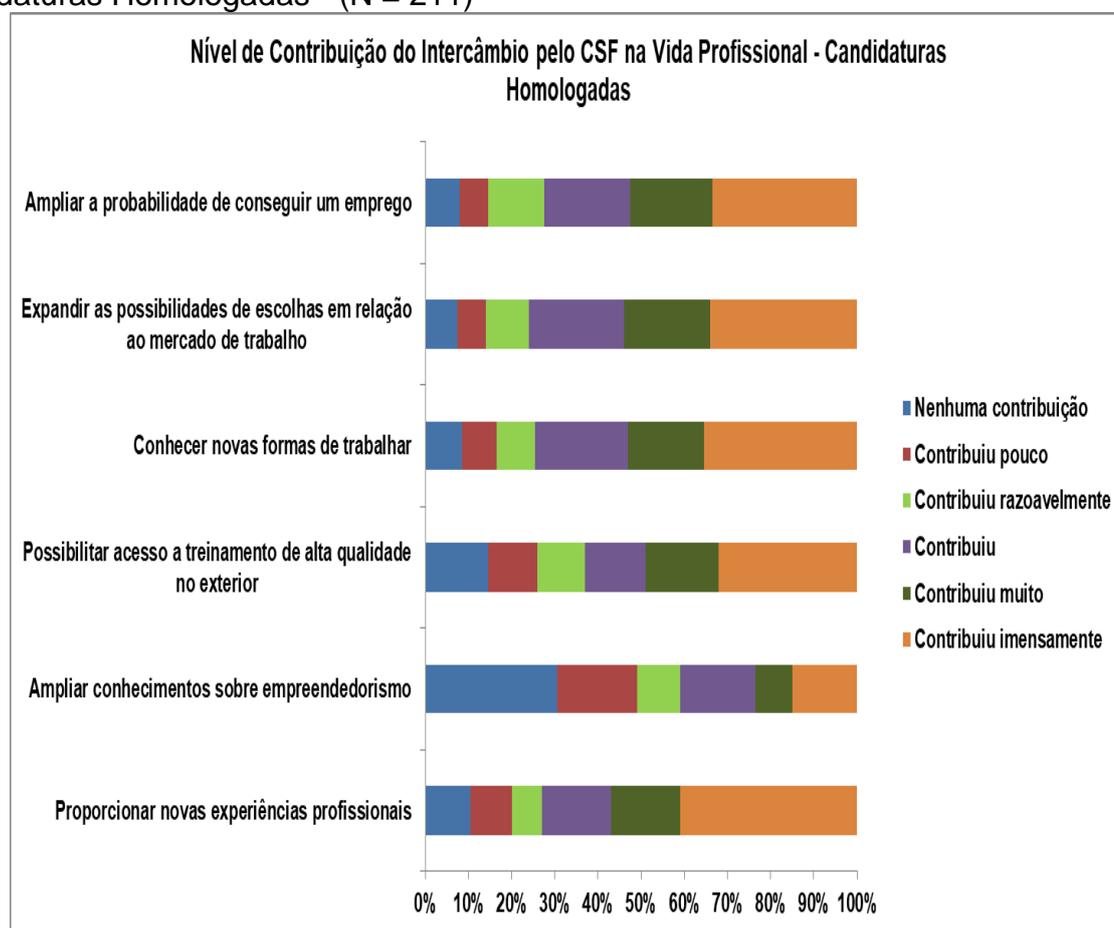


Fonte: Elaboração da autora, 2018

Os Gráficos 16 e 17, a seguir, retratam o grau de contribuição do intercâmbio pelo programa CsF no âmbito da vida profissional do(a)s respondentes. Sendo assim, o(a)s estudantes sinalizaram que a participação no programa CsF “contribuiu”, “contribuiu muito” e “contribuiu imensamente” para ampliar a probabilidade de conseguir emprego para 72,50% dele(a)s; para expandir as possibilidades de escolhas em relação ao mercado de trabalho para 76,00% do(a)s

respondentes e para conhecer novas formas de trabalhar para 74,50% do(a)s egressos do programa. Ademais, o(a)s estudantes revelaram que a realização do intercâmbio “contribuiu imensamente” para possibilitar acesso a treinamento de alta qualidade no exterior, bem como para proporcionar novas experiências profissionais para 32,00% e 41,00% dele(a)s, respectivamente. Todavia, para 30,50% do(a)s respondentes o Programa teve “nenhuma contribuição” para ampliar conhecimentos sobre empreendedorismo.

Gráfico 16: Nível de Contribuição do Intercâmbio pelo CSF na Vida Profissional - Candidaturas Homologadas - (N = 211)

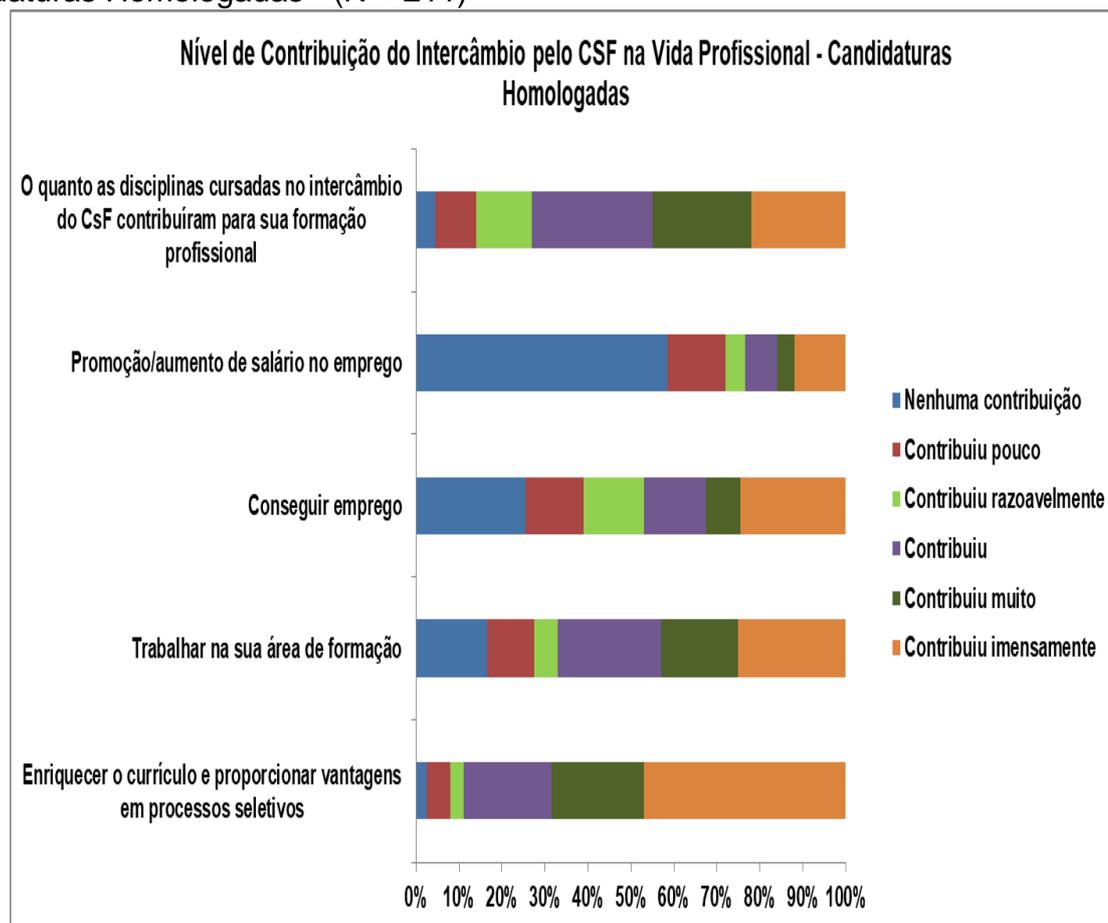


Fonte: Elaboração da autora, 2018

Na sequência dos demais dados levantados a respeito dos possíveis contributos que a participação no programa CsF proporcionou na vida profissional do(a)s respondentes, esta pesquisa averiguou que para 73,00% dele(a)s os componentes curriculares cursados no intercâmbio do CsF “contribuiu”, “contribuiu muito” e “contribuiu imensamente” para sua formação profissional, assim como para enriquecer o currículo e proporcionar vantagens em processos seletivos na opinião

de 89,00% do(a)s estudantes; para trabalhar na sua área de formação para 67,00% dele(a)s e para conseguir emprego para 47,00% do(a)s discentes. Todavia, no que tange à promoção/ao aumento de salário no emprego, 58,50% do(a)s respondentes afirmaram que houve “nenhuma contribuição” do intercâmbio pelo programa CsF para tal.

Gráfico 17: Nível de Contribuição do Intercâmbio pelo CSF na Vida Profissional - Candidaturas Homologadas - (N = 211)



Fonte: Elaboração da autora, 2018

Atualmente, 64,00% do(a)s 211 estudantes de graduação da UFBA que foram bolsistas do programa CsF estão exercendo uma atividade remunerada, dentre ele(a)s, 47,00% trabalham na área de formação acadêmica adquirida na UFBA e 17,00% dele(a)s atuam em outra área. Para 46,00% do(a)s ex-beneficiário(a)s do CsF, o programa contribuiu para exercer uma atividade remunerada na área em que se graduou na UFBA.

Agora serão apresentados os dados coletados a partir da livre opinião do(a)s respondentes por meio das questões abertas do questionário *online* encaminhado,

tanto no que se refere aos aspectos positivos e negativos da experiência vivida no exterior, quanto às sugestões para solucionar o que pode ter sido negativo em relação ao programa do CsF, assim como no que concerne ao que a UFBA poderia aperfeiçoar para melhorar a experiência do(a) estudante de graduação em mobilidade internacional.

À vista disso, como o(a)s estudantes ficaram à vontade para responder às perguntas abertas, em alguns casos as respostas fugiram um pouco ao tema da pergunta e passaram a ser um misto entre desabafo sobre a experiência no exterior e o que, de fato, era para ser respondido. Isso posto, a tabulação das respostas às perguntas abertas foi realizada por meio da categorização das mesmas pelo o que havia em comum entre elas. Tendo em vista que cada respondente poderia arrolar mais de um argumento, o total de respostas obtidas foi superior ao número total de estudantes, perfazendo o total de 603 aspectos elencados e, por esta razão, os resultados foram apresentados em números reais.

Sendo assim, cabe salientar que quando solicitado ao(à)s respondentes para destacarem três aspectos positivos que influenciaram diretamente na vida acadêmica, profissional e pessoal que sem a participação no CsF não teriam alcançado, 22 dele(a)s não responderam ou não se recordavam. Entretanto, muitos foram os aspectos positivos apresentados pelo(a)s estudantes, que estão distribuídos no quadro disponível no Apêndice 3 ao final da tese. Todavia, seguem, infra listados, aqueles que mais se destacaram:

- a) Fluência no idioma (94),
- b) Conhecer e conviver com novas culturas, capacidade de se adaptar ao meio (50);
- c) Crescimento pessoal (autoconhecimento, amadurecimento, pró-atividade, autoconfiança) (41);
- d) Experiência internacional com valorização do currículo e credibilidade como profissional (31);
- e) Experiência de vida (foco, determinação, responsabilidade, independência pessoal, organização, administração do tempo e financeira, se virar só) (27);

- f) Conhecimentos novos e específicos adquiridos nas disciplinas cursadas que sanaram lacunas de formação no curso, cujos projetos e disciplinas foram desafiadores (22);
- g) Possibilidade de conhecer novas pessoas/estudantes ao redor do mundo e no Brasil/*networking* (20);
- h) Aprofundar em áreas de interesse do curso, ajudou a definir e a se identificar com a área de estudo/de interesse profissional (20);
- i) Ampliação da visão de mundo (19);
- j) Aprender novos idiomas (16);
- k) Ampliação de horizontes e visão crítica em relação à formação e ao exercício da profissão (descoberta de áreas de concentração diferentes para o curso) (13);
- l) Ajudou a conseguir o primeiro emprego/indicação para o atual emprego (ministrar aula no idioma do programa) (11).

Apesar de serem listados acima os aspectos positivos mais presentes nas respostas do(a)s estudantes, faz-se oportuno transcrever algumas dessas respostas que reforçam a importância da experiência com o programa do CsF na vida acadêmica, pessoal e profissional. Desse modo, o(a) Respondente 05 pontuou que o programa CsF foi positivo em todas as searas da sua vida, sem o programa isso não seria possível:

*“O programa do CsF contribuiu positivamente em todos os aspectos da minha vida. Devo dizer que profissionalmente, foi a melhor experiência que poderia ter. Encontrei um estágio que me desafiava todos os dias a ser melhor no que eu fazia, e eu sentia que isso estava realmente acontecendo. Tive a oportunidade de conhecer algumas das melhores mentes no meu ramo de trabalho, e isso seria muito difícil de acontecer aqui. O modo de raciocínio na faculdade também me ajudou bastante a desenvolver uma mentalidade mais prática e ousada” (Respondente 05, 2018).*

Nota-se que participar do Programa resultou em muitos benefícios para esse(a) estudante, uma vez que o(a) mesmo(a) sinalizou o intercâmbio como a melhor experiência na sua vida profissional, além dos desafios postos e da mudança de mentalidade no que se refere ao modo de raciocinar, bem como do acesso a

pesquisadore(a)s de alto nível, reforçando que a experiência internacional proporcionou ganhos para a vida toda.

O(A) Respondente 16 retornou ao país de destino para realizar mestrado sanduíche em virtude de ter participado do intercâmbio pelo programa CsF:

*“1. Fiz um[a] rede de contato muito boa no exterior, que tem me ajudado bastante no meu mestrado. 2. Ter o inglês é um diferencial no meu currículo e tem me aberto várias portas. 3. Estou retornando aos EUA para um mestrado sanduíche, justamente por conta do CsF e de toda bagagem que obtive durante o programa” (Respondente 16, 2018).*

Nesse caso, a rede de contato foi fundamental para a continuidade dos estudos de pós-graduação, assim como os conhecimentos adquiridos no exterior.

Descobrir novas áreas no seu curso foi um dos principais proveitos obtidos pela participação no programa CsF para o(a) Respondente 36:

*“1) Ver o curso por um novo ângulo. 2) Descobrir áreas de concentração diferentes para meu curso (no meu caso, sistemas embarcados e automação) 3) Ter perfeito domínio da língua inglesa e conseguir escrever artigos científicos em inglês sem dificuldade” (Respondente 36, 2018).*

Os depoimentos apresentados ratificam que a experiência internacional ainda na graduação proporciona um diferencial na vida acadêmica, pessoal e profissional do(a)s estudantes, mesmo que os benefícios adquiridos não sejam traduzidos formalmente na sua vida acadêmica dentro da universidade, em virtude de algumas dificuldades encontradas para a oficialização dessa experiência em seu histórico. Contudo é importante frisar que o cabedal adquirido no exterior ultrapassou as expectativas dele(a)s e será levado pelo(a) estudante para além dos muros da universidade.

Os pontos destacados pelo(a) Respondente 89 foram a conscientização de querer aplicar no Brasil os conhecimentos adquiridos no país de destino, e, inclusive, atualmente ele(a) participa de alguns programas para melhoria do ensino na UFBA:

*“O intercâmbio pelo CsF me ajudou a descobrir novas formas de estudar, me conectou com a minha área de graduação de uma forma que a UFBA nunca conseguiu. No país que fui, pude entrar em contato com novas tecnologias, das quais nunca tinha ouvido falar na UFBA, e novas formas de projetar, como vem se fazendo no mundo hoje em dia. Na vida*

*profissional, melhorou pois posso provar a minha proficiência no idioma, e muitas empresas requerem que o candidato já tenha tido uma vivência internacional. Na vida pessoal, o intercâmbio me ajudou a crescer como pessoa, ao entrar em contato com uma cultura diferente. Estou mais ciente do que acontece no mundo e isso me ajudou a voltar pro Brasil e querer implantar essas mudanças aqui. Hoje participo de alguns programas na universidade para tentar melhorar o ensino” (Respondente 89, 2018).*

Com base nesse relato, a experiência internacional do(a) estudante transcendeu a experiência pessoal que passa a exercer uma função social junto à sociedade e, atrelado a isso, se configura como uma forma de devolver para ao país o investimento que o governo federal aportou nesse(a) ex-beneficiário(a). Tal atitude poderia não ter sido aflorado no(a) respondente caso não houvesse participado do intercâmbio. Dentro da perspectiva humanista da educação, estudar no exterior e ter contato com outras culturas favorecem a ampliação da visão de mundo do(a) estudante, assim como contribui para formação do seu caráter (GACEL-ÁVILA, 2003).

Dentre os vários os aspectos positivos apresentados pelo(a) Respondente 123, destacam-se: aquisição de emprego, promoção, ingresso na pós-graduação no Canadá. Ademais, o intercâmbio provocou nesse(a) estudante a vontade de fazer alguma melhoria em prol da uma comunidade carente em Salvador a fim de retribuir ao país e à sociedade o investimento obtido como bolsista do programa CsF:

*“1. Após o CsF eu consegui um emprego como professora de inglês em uma escola de idioma e f[u]zi promovida a coordenadora acadêmica um ano depois. 2. Passei recentemente em um mestrado na Dalhousie University, Canadá na minha área de graduação e tenho plena convicção que sem a experiência do CsF eu não teria conseguido. 3. Fui estudante de escola pública toda a minha vida. Ter estudado no exterior com uma bolsa, foi uma das experiências mais incríveis da minha vida. Me tornou uma mulher mais segura das minhas potencialidades, com mais gana para fazer a mudança na minha comunidade e por que não, no mundo. Após o CsF eu idealizei e conduzi um curso de Inglês gratuito para jovens e adultos em uma comunidade carente de Salvador. A oportunidade de pay-back os brasileiros pelo dinheiro público investido em minha educação foi marcante na minha vida” (Respondente 123, 2018).*

Dessa maneira, depreende-se que o despertar de potencialidades, principalmente, do espírito de fraternidade – enquanto concepção política, reitera a compreensão de que foi uma experiência enriquecedora e ímpar na vida do(a) Egresso 123. A proatividade do(a) respondente para idealizar e conduzir um curso gratuito de língua inglesa para comunidade carente foi uma atitude desafiadora e altruísta de preocupação com o próximo, corroborando com Cláudia Barreto e Robinson Tenório (2015) no que se refere à importância da ideia de fraternidade no campo da política e suas relações com a educação e justiça social:

[...] o exercício da fraternidade na educação possibilita o ser humano alcançar o seu bem estar, o bem estar do outro e o bem estar da sociedade, indo ao encontro da sua proposta original da fraternidade no que se refere às dimensões de mudança e de transformação social de uma sociedade de indivíduos livres e iguais, em consonância com a tríade da Revolução Francesa - “*Liberté, Égalité et Fraternité*”. (BARRETO; TENÓRIO, 2015, p. 13)

No caso do(a) Respondente 36, os ganhos com a experiência internacional extrapolaram os benefícios acadêmicos, profissionais e pessoais. Segundo o(a) ex-beneficiário(a), isso só foi possível em face de ter participado do programa CsF:

*“1) Estou empregado no país destino (Alemanha) 2) Ampliação de oportunidades de trabalho/mestrado em países variados - 3) Constituição familiar” (Respondente 144, 2018).*

Conforme relatado pelo(a) Respondente 149, o programa CsF também serviu para seguir novos rumos no que se refere ao curso de graduação do(a) ex-bolsista. Vale destacar que, mesmo mudando de área após o intercâmbio, a vivência internacional contribuiu para o enriquecimento do seu currículo, abrindo portas nos processos seletivos:

*“Após a conclusão do Csf percebi que a área de Geologia não era pra mim. Foi muito difícil a decisão, mas mudei para outro curso e atualmente curso ciências contábeis na UFBA. Trabalho na área de contabilidade e o intercâmbio de Csf deu destaque sim para meu currículo nos processos seletivos. Sobre os aspectos positivos na vida acadêmica é sem dúvidas poder conhecer o ensino superior em outro país e como as aulas, pesquisas funcionam por lá. Profissional, como comentei, deu destaque para meu currículo e ajudou muito na fluência do inglês. Pessoalmente, ajudou muito a abrir minha mente e ter mais senso crítico” (Respondente 149, 2018).*

Nota-se que a ampliação de novos horizontes para atuação profissional nunca antes pensada é um relato muito frequente entre o(a)s ex-beneficiário(a)s do programa CsF. Ademais, é importante registrar que, por um lado, o programa ajudou o(a) Respondente 149 a rever suas escolhas acadêmicas e trocar de curso na Universidade, por outro, contribuiu para que o(a) Respondente 210 não desistisse do seu curso de graduação, mostrando a ele(a) outras perspectivas:

*“Sem o programa, eu provavelmente teria desistido de continuar meu curso na UFB[A]. Sempre estive muito desanimado com o meu curso aqui. No exterior, pude ver que o curso pode ser diferente e melhor. E pude trabalhar na área, o que aqui estava difícil” (Respondente 210, 2018).*

Em suma, as falas do(a)s egressos do Programa reforçam, que vários foram os aspectos positivos na vida do(a)s participantes do programa CsF no que tange às esferas acadêmica, profissional e pessoal, tais como: ampliação de visão de mundo, percepção de novos horizontes, mudança de rumo acadêmico, perspectivas para a continuidade de estudos após a graduação, aquisição de emprego, constituição familiar, desejo de realizar ações para compartilhar os conhecimentos adquiridos no exterior como forma de retribuir à sociedade o investimento recebido, dentre outros aspectos já listados anteriormente.

Todavia, o(a)s respondentes também opinaram se o fato de terem participado do programa CsF apresentou aspectos negativos durante a sua graduação. Nesse item, 9,48% não responderam a questão e para 44,08% dele(a)s não houve aspectos negativos nessa experiência. Contudo, dentre os pontos negativos do intercâmbio elencados por ele(a)s, destacaram-se os que seguem: “atraso na conclusão do curso” (12,32%); “atraso na conclusão do curso por não aproveitar muita matéria cursada no exterior ou nenhuma” (7,11%); “atraso na conclusão da graduação por causa da greve na UFBA, os calendários acadêmicos não coincidiram, poucas matérias foram aproveitadas” (2,84%), “ficou um pouco bagunçado o curso após o retorno, gerou atraso. (O(A) estudante retorna cursando disciplinas de diferentes semestres ao mesmo tempo; disciplinas com mais aluno do que vagas; etc)” (1,42%), dentre outros pontos com menos ocorrência.

No entanto, é interessante sublinhar que, embora o vilão do programa CsF apontado pelo(a)s estudantes tenha sido a ampliação do prazo para a conclusão do curso, para 8,06% do(a)s respondentes “o atraso na conclusão do curso faz parte do

processo, mas não é um aspecto negativo pelos benefícios adquiridos”. O quadro completo com os pontos negativos elencados pelo(a)s estudantes encontra-se disponível no Apêndice 4 ao final desta tese.

À medida que o(a)s respondentes foram listando os aspectos negativos na graduação por terem participado do programa CsF, foi solicitado ao(à)s mesmo(a)s que incluíssem em sua resposta como melhorar os pontos negativos apresentados. Apesar disso, somente 18 respondentes apresentaram sugestões para melhoria dos aspectos negativos proporcionados pela participação no intercâmbio pelo CsF. Assim, em face da pequena quantidade de sugestões, decidiu-se por transcrevê-las no Quadro 13, na sequência, no intuito de melhor compreender a opinião de quem vivenciou algum efeito negativo do intercâmbio na sua formação acadêmica. Dentre as sugestões elencadas, os temas mais frequentes versaram sobre aproveitamento de estudos, orientação e suporte por parte da UFBA.

Quadro 13: Sugestões Apresentadas pelo(a)s Ex-Beneficiário(a)s do Programa CsF/UFBA para Melhorar os Pontos Negativos Especificados sobre a Experiência no Exterior

<b>Sugestões Apresentadas pelo(a)s Ex-Beneficiário(a)s do Programa CsF/UFBA para Melhorar os Pontos Negativos Especificados sobre a Experiência no Exterior</b>
“O atraso na graduação poderia ter sido evitado se na hora da escolha da universidade tivesse tido uma orientação melhor quanto à universidade que deveria escolher e quais disciplinas deveria cursar no exterior”
“Poderia ter sido melhorada a comunicação da UFBA com as instituições parceiras a fim de garantir mais acesso dos alunos a alguns outros cursos de interesse”.
“Disciplinas aproveitadas deveriam contar para o Coeficiente de Rendimento”
“Repetiu uma matéria que já havia cursado no exterior devido à demora na aprovação pelo colegiado”.
“A UFBA poderia ampliar a oferta de matérias obrigatórias mesmo em cursos com entrada anual evitando que o aluno ao voltar do intercâmbio tenha que aguardar um semestre para cursar as matérias necessárias. Além disso é importante simplificar o processo para aproveitamento das matérias cursadas.”
“A cultura no Brasil, e na UFBA de forma mais forte, era de cada um por si, ao invés do interesse das pessoas pelo que o estudante podia contribuir para elas, eu recebi muita inveja e desprezo. Principalmente professores e funcionários têm um tipo de raiva dos alunos por não entender que estão ali para servi-los da melhor maneira possível.”
“Atraso no tempo de conclusão do curso e pouco aproveitamento das disciplinas cursadas no exterior seriam sanados se houvesse um alinhamento entre as universidades. Deste modo, haveria um direcionamento das possibilidades de cursos/disciplinas "aproveitáveis" e, assim, um melhor aproveitamento das mesmas ao retornar para o Brasil.”
“A UFBA/Departamentos se preparar para receber os alunos do CSF de volta.”
“Em cursos com matérias anuais, poderia existir maior flexibilidade nesses casos como a possibilidade de cursar metade da disciplina antes e a outra metade após retorno do intercâmbio.”
“Decaimento do rendimento acadêmico, pelo processo de separação passado em todos os aspectos. A perspectiva seria de elevação do rendimento, por ter voltado de uma sociedade e universidade notavelmente rígida na sua educação e diligência, mas a verdade é que nunca me adaptei à metodologia de ensino da UFBA, que carece do enfoque profissionalizante dos alunos, de formas alternativas de avaliação e de acompanhamento psicológico por um orientador especializado nisso.”
“A carga horária das disciplinas [é] muito exagerada. Algumas coisas precisam mudar, especialmente em relação à carga horária e obrigatoriedade das disciplinas. Nos EUA as disciplinas obrigatórias são mais generalistas e os alunos, à medida que avançavam no curso, direcionam sua graduação a certas especialidades, sem precisar pegar todas as disciplinas do curso e trabalhar em áreas que não são do seu interesse. Os professores deveriam passar pelo crivo de especialistas em educação, receber treinamento e as avaliações que os alunos fazem sobre professores/disciplinas ao fim do semestre deveriam dar algum resultado”
“Imagino que um orientador local deveria ter sido designado para um conjunto de

alunos”
“Seria interessante que houvesse um orquestramento entre universidade de origem e destino sobre os seus currículos, ou ainda que a universidade de origem fosse mais flexível com a avaliação da ementa. Acredito que suporte emocional, através de planos com psicólogos (mesmo remotos), teria gerado uma experiência ainda melhor.”
“Ao retornar, a UFBA estava em greve foi muito frustrante não existir para a UFBA durante 6 meses, [...]. Algum tipo de matrícula provisória poderia ter sido feita. É muito difícil falar sobre mérito na graduação[...]. Uma seleção interna como boa parte das maiores faculdades brasileiras fizeram seria uma opção. - Quanto ao histórico [...] Tive uma reprovação no meu currículo e apesar de ter um score quando conclui de 8.8, não fui aceita nas faculdades que apliquei possivelmente devido a essa reprovação. Acredito que a UFBA poderia emitir um histórico sem reprovações, claro informando esse quesito, somente com as notas finais. - Os coordenadores eleitos para cada aluno foram virtuais para a maioria dos alunos, não acompanharam nem o antes, nem o durante e nem o depois da viagem e isso com certeza influenciou nas disciplinas cursadas e no aproveitamento delas no retorno para o Brasil. - E principalmente, minha maior decepção [...]. Não houve nenhuma tentativa de aproveitar todo o conhecimento de metodologias e formas diferentes de dar aula e estudar com os alunos que retornaram. Nenhuma iniciativa de questionário com os alunos sobre o que poderia de novo ser implantado na UFBA. Sem saber como retribuir a sociedade que pagou uma fortuna para eu ter essa oportunidade, participei da fundação do Pré-Vest na UFBA (cursinho pré-Enem para alunos de escolas públicas) e permaneci lá por 1 ano e 6 meses, saindo quando fui aprovada no mestrado em outro estado.”
“Falta de suporte da UFBA - deveriam ter pessoas mais bem preparadas para orientar os alunos e suportar mesmo no período fora do país e principalmente no retorno a universidade.”
“Flexibilizar mais o aproveitamento de disciplinas.”
“Não deveria exigir equivalência de carga horária, tendo equivalência de assunto.”
“Comunicação entre instituição de ensino no Brasil e estrangeira para promover o aproveitamento total dos estudos realizados.”

Fonte: Elaboração da autora, 2018

Esta pesquisa quis saber do(a)s ex-beneficiário(a)s do programa CsF o que a UFBA poderia fazer para melhorar a experiência do(a) estudante de graduação em mobilidade internacional, uma vez que é objeto da pesquisa investigar as implicações da graduação sanduíche na formação acadêmica e na trajetória após a graduação do(a)s estudantes da UFBA egressos do referido programa. Destarte, mais uma vez, o(a)s estudantes ficaram à vontade para responder livremente à questão, em alguns casos as respostas fugiram um pouco ou totalmente ao tema da pergunta. Infere-se que, em alguns momentos, tratou-se de desabafo sobre sua experiência no exterior, em outros era falta de conhecimento acerca de como se desenvolve o processo para realização de intercâmbio, de como proceder no

reingresso à universidade de origem e, até mesmo, do papel da universidade nesse processo.

Isso posto, a tabulação das respostas para esta questão aberta foi realizada por meio da categorização das mesmas pelo o que havia em comum entre elas. Tendo em vista que cada respondente poderia arrolar mais de um argumento, o total de respostas foi superior ao número total de estudantes, perfazendo o total de 331 sugestões que foram categorizadas em 46 itens. Por esta razão, os resultados foram apresentados em números reais. Em face do exposto, apresentar-se-ão as sugestões para melhoria do processo de intercâmbio mais recorrentes, em ordem decrescente de ocorrência. Desse modo, a UFBA poderia

- a) “ter um centro de assistência ao aluno em intercâmbio para acompanhar mais de perto o estudante antes, durante e após o intercâmbio (suporte acadêmico, institucional e psicológico)” (40);
- b) “facilitar o aproveitamento de disciplinas e atividades (estágio, pesquisa) realizadas no exterior (desburocratizar) para o intercâmbio não se tornar um atraso e punição” (30);
- c) “fornecer mais orientação quanto à escolha da faculdade e disciplinas antes do intercâmbio (permitir cursar disciplinas que possam ser aproveitadas no currículo)” (26);
- d) “promover parcerias concretas com regras claras, com o aproveitamento de disciplina, com inserção em estágio/pesquisa no exterior em diversas áreas, assim como dupla diplomação (doutorado sanduíche). Não somente da Europa, ampliar diálogo em outros continentes. A partir das colaborações já existentes entre pesquisadores da UFBA e instituições internacionais ou da participação dos estudantes nas universidades estrangeiras” (24);
- e) “ampliar/melhorar a divulgação/informação das possibilidades de intercâmbio, não restringindo-se ao site d[a] AAI. Realizar eventos de divulgação das oportunidades de intercâmbio convidando os estudantes que já realizaram para fornecer informações, explicando os passos aos estudantes e professores em relação ao intercâmbio” (19);

- f) “Disponibilizar mais bolsas de estudo (como as do CsF também)/fazer mais parcerias com outras instituições internacionais e de fomento proporcionando bolsas de estudo para pessoas que não podem pagar e prestar atenção em áreas não-tecnológicas para as quais experiência em outras culturas é fundamental, como artes e ciências humanas, com instituições públicas ou privadas” (14);
- g) “estreitar vínculos com a universidade de destino, estabelecendo contato constante para fornecer ajuda quando necessário, com maior acompanhamento dos alunos em intercâmbio periodicamente, (um tutor *online*) por email e cobrar relatórios sobre o desempenho dos alunos em mobilidade. Com uma comunicação efetiva entre um professor da universidade de origem (UFBA) e de destino. Engajar professores como orientadores do estudante, promovendo um intercâmbio de tecnologia e conhecimento” (14);
- h) “‘Internacionalizar’ o ambiente da UFBA: receber mais estudantes estrangeiros, promover melhor interação entre os estudantes [...]; expandir o programa de mobilidade para a UFBA com alunos que possam assessorar os estudantes internacionais; oferecer aulas ministradas em outros idiomas na UFBA; ter professores de outros países na UFBA (contato internacional); abrir possibilidades de universidades internacionais fazerem a troca de conhecimento e de alunos na pós-graduação. Estabelecer uma espécie de programa de acolhimento. [...] Além de eventos periódicos somente para os intercambistas, para que se conhecessem e encontrassem pessoas de outros países na mesma situação que eles. [...]” (11);
- i) “padronizar/alinhar as disciplinas do curso com os de outras universidades do país e do mundo, a fim de ter melhor compatibilidade entre os cursos/ementas/carga horária (Carga horária extensa, produtividade baixa, ter predisposição para evitar que os estudantes repitam conteúdos ao retornar do intercâmbio)” (11).

Faz-se necessário acrescentar que 32 estudantes não responderam ou não tinham ideia do que dizer sobre esta questão e para 09 dele(a)s “a UFBA deu todo

suporte necessário antes de embarcar e durante o período no exterior. Foi tudo tranquilo. No mais, cabe ao aluno se interessar e ir atrás”. O quadro completo com todas as sugestões propostas encontra-se disponível no Apêndice 5 no final da tese.

### **4.3. Discussão dos resultados**

Consoante com as informações já apresentadas nesta tese, historicamente, o incentivo do governo brasileiro à internacionalização da educação superior vem se processando, principalmente, na mobilidade transnacional no âmbito da pesquisa e da pós-graduação em qualquer área de conhecimento. Contudo, com o advento do programa CsF, ampliou-se a abrangência do fomento à internacionalização englobando a graduação no seu bojo, igualmente ofertando o maior número de bolsas a este segmento. Todavia, o incremento na graduação pelo programa CsF restringiu-se a algumas áreas do conhecimento, limitando-se a *Science, Technology, Engineering and Math* (STEM), ou seja, a Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática.

Por esse motivo, há que se refletir que ao governo priorizar algumas áreas do conhecimento - coincidentemente fomentando aquelas áreas em que se concentram os cursos de maior aspiração social, contribui para a continuação da segregação e hierarquização dos cursos dentro da universidade. Da mesma forma, tal política contribui para subsidiar estudantes que, geralmente, teriam condições de realizar seus estudos no exterior por conta própria. Corroborando, assim, com o que revelou a tendência dos dados sobre a renda familiar do(a)s ex-beneficiário(a)s do programa CsF na UFBA, conforme mencionado anteriormente.

Com base no que foi examinado na amostra desta tese, os dados evidenciaram que acima de 50,00% do(a)s estudantes da UFBA que viajaram pelo CsF necessitavam de reforço no idioma requerido pela universidade de destino antes ou durante a viagem. Sendo que 37,00% dele(a)s realizaram o reforço no nível de proficiência custeado pelo governo federal, já que o fizeram ou pelo Profici na UFBA ou pelo Idioma sem Fronteiras (IsF) no país de destino, gerando, assim, mais ônus ao governo brasileiro. Em face disso, é oportuno salientar que a competência linguística é um dos entraves para a realização do intercâmbio e, do mesmo modo, revela-se como um dos requisitos que contribui para a elitização do perfil do(a) aspirante ao intercâmbio, dado que é mais difícil para estudantes das classes sociais

D e E custearem um curso de idioma. Nessa perspectiva, Luciane Stallivieri (2009, p.104) argumenta que é premente o(a) estudante preparar-se linguisticamente e culturalmente antes de realizar a mobilidade internacional porque

[a] ausência de cuidados com a preparação para o intercâmbio pode comprometer os resultados e os impactos decorrentes da participação dos estudantes de graduação em atividades internacionais, gerando um ônus que, na maior parte das vezes, acaba tendo que ser absorvido pelas instituições às quais os estudantes estão vinculados.

A ausência de cuidados na preparação para o intercâmbio pode custar muito caro ao(à) estudante no momento do reingresso na universidade de origem. Conforme detectado por esta pesquisa, 64,70% do(a)s ex-beneficiário(a)s do programa CsF conseguiram cursar entre 8 e 15 componentes curriculares nas universidades de destino, no entanto somente 16,10% dele(a)s conseguiram aproveitar entre 8 e 15 componentes curriculares. Vê-se pela tendência dos dados que não houve o reconhecimento integral dos estudos realizados no exterior, apesar da existência de um acordo firmado entre as universidades parceiras participantes do programa CsF, juntamente com o governo federal, prevendo o aproveitamento dos estudos/créditos realizados fora do país. Consoante com as queixas apresentadas pelo(a)s respondentes, a solicitação para reconhecimento dos créditos demandou muito tempo e, na maioria das vezes, com pouco êxito. Entretanto, mesmo sem a formalização do reconhecimento desses estudos no histórico acadêmico, é importante dizer que essa situação não invalida o conhecimento adquirido na experiência internacional pelo(a) estudante.

Segundo as informações levantadas acerca dos principais motivos para a escolha da universidade/instituição de destino, o aspecto da qualidade do ensino/pesquisa da instituição foi a segunda razão mais apontada pelo(a)s respondentes. A busca pelo conhecimento acadêmico na instituição estrangeira é um dos motivos que move o(a)s estudantes aspirarem por uma experiência internacional, agregado ao aprimoramento da proficiência no idioma e à vivência da cultura do país de destino. No entanto, os dados levantados mostraram que houve situações nas quais as opções do(a)s estudantes não foram respeitadas, visto que as agências de fomento o(a)s encaminharam para outras instituições.

Nessa perspectiva, muitas justificativas ocorreram acerca do não aproveitamento dos componentes curriculares realizados no exterior, visto que este é um dos aspectos mais almejados pelo(a)s estudantes quando retornam à universidade de origem. Nesse caso, para 34,43% do(a)s estudantes que solicitaram o reconhecimento dos estudos, o indeferimento ocorreu pela incompatibilidade com os componentes curriculares da UFBA, devido aos seguintes motivos: problemas com a carga horária; realização de componentes da pós-graduação; aproveitamento dos créditos apenas como horas extracurriculares. No entanto, 22,75% do(a)s estudantes aproveitaram 100,00% dos estudos realizados no exterior no reingresso à UFBA.

No cômputo geral dos dados examinados, depreende-se que os fatores que levaram ao indeferimento do aproveitamento dos estudos foram:

- a) a ausência de sintonia entre as instâncias avaliadoras da equivalência dos créditos da UFBA com o processo de internacionalização da UFBA;
- b) o hiato de informação nas instâncias avaliadoras da equivalência dos créditos da UFBA acerca das cláusulas acordadas no âmbito do programa CsF e demais acordos bilaterais firmados para o desenvolvimento do programa junto às IES envolvidas;
- c) a carência de orientação acadêmica junto aos(à)s estudantes sobre a seleção dos componentes curriculares a serem cursados no exterior e, conseqüentemente, ao regressar pouco houve a aproveitar;
- d) a reprovação em componentes curriculares na universidade de destino impossibilitou o aproveitamento em mais componentes curriculares;
- e) a inexistência de equivalência;
- f) o fato do(a) estudante já haver cursado o mesmo componente antes do intercâmbio.

A partir dos elementos examinados, entende-se que a UFBA precisa dar mais visibilidade ao desenvolvimento da internacionalização junto à comunidade universitária para que haja uma sintonia acerca dos critérios, regras, normas e funcionamento desse processo para diminuir as dificuldades no momento do reingresso do(a) estudante à Universidade.

Quanto ao reconhecimento do estágio realizado no exterior, do(a)s 54,0% estudantes que estagiaram, 18,0% dele(a)s conseguiram aproveitá-lo como estágio curricular. Contudo, dentre as razões do(a)s 36,0% que não conseguiram a liberação dessa atividade, destacam-se:

- a) a carga horária inferior ao exigido pela UFBA;
- b) o fato do(a) estudante já haver estagiado antes de viajar;
- c) o estágio não fazia parte da matriz curricular do curso;
- d) o fato de não estar inscrito no componente estágio curricular durante a realização do mesmo, uma vez que é pré-requisito para o reconhecimento do estágio;
- e) não teve interesse no reconhecimento;
- f) realizou estágio em pesquisa.

Assim, é necessário mencionar o que preconiza o modelo modificado do ciclo de internacionalização de Knight – apresentado nesta tese, no que tange às etapas Comprometimento e Reforço. A primeira se refere ao engajamento tanto no âmbito governamental quanto no tocante à comunidade acadêmica, principalmente nas unidades universitárias das áreas prioritárias do programa CsF. O envolvimento das áreas universitárias antes da viagem do(a)s estudantes é fundamental para contribuir com o êxito da experiência no exterior no âmbito da orientação e preparação do(a) estudante antes da viagem. Já a segunda, ocupa-se do desenvolvimento de incentivos, reconhecimentos e recompensas para participações de estudantes, colaboradores e faculdade em geral. Ou seja, é o momento do reconhecimento dos créditos obtidos e dos estágios realizados no exterior, assim como da inscrição em projeto de pesquisa, publicações individuais e conjuntas ao reingressar na universidade de origem. É o período da promoção de atividades de extensão ou ACCS quando o(a)s ex-bolsistas do programa CsF pudessem realizar o *pay-back* a comunidade universitária e/ou a sociedade do investimento recebido.

A partir desse viés, compreende-se que se o modelo de internacionalização institucional não estiver bem definido e internalizado no seio da comunidade universitária, pode dificultar o êxito da mobilidade internacional, seja ela de discente ou de pessoal acadêmico ou técnico.

Quanto à experiência de participar de algum projeto de pesquisa quando estava no exterior, os dados revelam que 52,90% do(a)s estudantes participaram de projeto de pesquisa, quer seja de cunho de Iniciação Científica/TCC, quer seja na universidade de destino/outra instituição. Comparando essa informação com os dados após o intercâmbio, nota-se que este percentual cai para 31,40% de estudantes que, ao regressarem à UFBA, participaram de algum projeto de pesquisa em uma universidade/centro de pesquisa ou empresa, excluindo desse bojo as pesquisas de cunho individual. Além disso, esta pesquisa constatou que somente 11,00% do(a)s estudantes produziram algum tipo de publicação acadêmica, quer seja em âmbito nacional quer seja no âmbito internacional, e apenas 7,00% das pesquisas realizadas no exterior contribuíram para a geração de alguma tecnologia ou metodologia após o retorno ao Brasil.

À vista do exposto, o(a) Respondente 162 expressa com propriedade alguns dos pontos discutidos até este momento, principalmente no que concerne à ausência de informações antes da realização do intercâmbio :

*“Eu fui na primeira turma do CSF e a verdade é que a UFBA ainda estava se preparando para este movimento de intercâmbio e me passou muito pouca informação útil para os passos que eu seguia. Infelizmente, inclusive, em alguns momentos não sabiam me ajudar ou me ajudavam com informação não coerente com o exposto no site do CSF para intercâmbio no Reino Unido. Eu só me arrependo de uma coisa no intercâmbio e penso que era dever da UFBA informar sobre isto. Eu só comecei minha atividade de pesquisa no final do período de intercâmbio, o que me propiciou quase tempo algum para fazer um trabalho publicável em revistas sérias de ciência. F[oi] uma dor ouvir meu professor em Dundee me pedindo desculpas ao dizer que eu poderia ter iniciado a pesquisa desde o começo do intercâmbio, o que eu teria feito com bastante gosto e entusiasmo. Até por conta disso, após meu retorno ou mesmo ainda durante o final do intercâmbio, eu reforçava com cada aspirante ao CSF a NECESSIDADE de ser incisivo e ter "cara-de-pau" para iniciar as pesquisas tão logo chegasse à universidade de destino” (Respondente 162, 2018).*

Esta investigação procurou colher informações do(a)s respondentes quanto ao nível de contribuição que o programa CsF teve tanto na esfera acadêmica, quanto na profissional. A tendência dos dados, já expostos nos gráficos 13 e 14 anteriormente, sinaliza que, no geral, a participação no Programa trouxe ganhos significativos para vida acadêmica, principalmente no que está relacionado a:

- a) impactar positivamente no desempenho e nas habilidades acadêmicas;
- b) proporcionar novos conhecimentos sobre como fazer pesquisa;
- c) melhorar a proficiência no idioma estrangeiro;
- d) proporcionar novas experiências educacionais;
- e) influenciar na expectativa de realizar pós-graduação no exterior;
- f) propiciar experiências de aprendizagem inovadoras;
- g) aprofundar conhecimentos;
- h) realizar estágios ou atividades de iniciação profissional;
- i) contribuição das disciplinas cursadas no intercâmbio para sua formação acadêmica.

Neste aspecto, cabe também destacar que a tendência dos dados evidencia que, na esfera acadêmica, a participação no Programa contribuiu tanto para aumentar o período de conclusão do curso de graduação quanto para afetar negativamente o coeficiente de rendimento. Tais fatores foram relatados pelo(a)s estudantes atrelados aos seguintes fatores: dificuldade de reconhecimento dos estudos; necessidade de cursar componentes curriculares pertencentes a diferentes semestres, ao mesmo tempo, ao reingressar na UFBA; demora para o reconhecimento dos estudos; obrigação de repetir componentes já cursados no exterior por conta da carga horária e/ou pela atraso na avaliação do processo de solicitação de aproveitamento de estudos.

Ao analisar o que o(a)s estudantes pontuaram quanto às contribuições do Programa no âmbito acadêmico, depreende-se o quanto é importante a IES ter bem definidas e absorvidas pela comunidade acadêmica as metas e os objetivos constantes no modelo de internacionalização institucional e no plano de desenvolvimento internacional a fim de diminuir os possíveis entraves que possam ocorrer antes, durante e após a mobilidade internacional. É oportuno apresentar o relato de alguns/algumas respondentes que corroboram com esse ponto de vista, na sequência.

Assim, atrasar a conclusão do curso foi um dos pontos mais recorrentes. Essa situação poderia ter sido minimizada se houvesse mais orientação e

acompanhamento acadêmico no momento do preenchimento do plano de estudos antes da viagem, bem como na realização dos ajustes no mesmo ao chegar na universidade de destino:

*“Apesar de ter "atrasado" um ano na minha graduação, não acho que tenha sido um ponto negativo, mas isso poderia ter sido evitado se na hora da escolha da universidade eu tivesse tido uma orientação melhor quanto à universidade que eu deveria escolher e quais disciplinas eu deveria cursar, porque acabei não cursando nenhuma disciplina que pudesse ser aceita aqui como disciplina obrigatória, se tivesse cursado disciplinas que pudessem ser aproveitadas aqui, eu não teria "atrasado" 1 ano na minha graduação” (Respondente 01, 2018).*

*“Atraso na graduação maior que o esperado devido ao não cumprimento de acordos estabelecidos com a coordenação do curso” (Respondente 06, 2018).*

Outros fatores que levaram à ampliação do prazo de conclusão do curso após o intercâmbio foram: componente curricular anual e a morosidade na tramitação do processo de solicitação de aproveitamento dos componentes cursados. Nesse sentido, observa-se que é premente pensar nos ajustes que poderiam ser feitos para melhorar esses pontos.

*“O único ponto negativo foi ter que esticar um pouco a sua duração, uma vez que o curso aqui era incompatível com o da Coreia. As matérias anuais foram o principal entrave. Mas não costumo contar como ponto negativo, porque os ganhos foram tão grandes que valeu a pena ter aumentado a duração da graduação” (Respondente 19, 2018).*

*“Como eu não tive atrasos decorrentes do programa diria que não. O maior problema foi a dificuldade de aceitação das matérias cursadas durante o programa. Eu tive que repetir uma matéria que já havia cursado no exterior devido à demora na aprovação pelo colegiado” (Respondente 28, 2018).*

A simplificação do processo de aproveitamento de estudos, bem como a ampliação do número de vagas nos componentes curriculares obrigatórios foram algumas das sugestões apontadas para evitar a dilatação do prazo para a conclusão do curso:

*“Aumento do tempo para graduação. A UFBA poderia ampliar a oferta de matérias obrigatórias mesmo em cursos com entrada anual evitando que o aluno ao voltar do intercâmbio tenha que aguardar um semestre para cursar as matérias necessárias. Além disso é importante simplificar o processo para aproveitamento das matérias cursadas” (Respondente, 31).*

*“O único aspecto negativo foi a buro[c]racia da UFBA em aceitar as disciplinas cursadas no exterior. Alguns professores simplesmente não queriam rec[o]nhecer as disciplinas, simplesmente por pensarem que estav[á]mos tentando 'fugir' deles na graduação. Isso foi ridículo. Felizmente, entrei com um processo contra o parecer desses professores sobre a aceitação da[s] disciplinas cursadas no exterior, que foram reavaliadas e aceitas. O único problema foi que isso me custou muito tempo, muito stress, muitas incertezas, etc, pois o processo só andava quando eu ficava literalmente no pé do meu orientador do curso, o que é ridículo. Enfim, esse processo demorou quase 1 ano, o qual costuma demorar 1 mês, no máximo” (Respondente 58, 2018).*

Os pontos levantados pelo(a)s egressos do programa CsF reforçam a necessidade de sensibilizar as instâncias universitárias quanto ao papel da UFBA no que se refere ao seu compromisso com a internacionalização da educação superior, uma vez que vai de encontro com o que preconiza a missão e os objetivos específicos constantes no seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022.

Ademais, há que se registrar que a carência de informação e de preparação do(a)s estudantes durante todo o processo para realização do intercâmbio se revelam como um dos maiores complicadores para o sucesso da experiência no exterior. Luciane Stallivieri (2009, p. 105) afirma que:

*“[a] verificação do perfil do estudante e do nível de proficiência em línguas estrangeiras; a identificação dos objetivos pelos quais ele pretende se deslocar para outro país; a qualidade e a quantidade de informações disponíveis e, especialmente, a preparação desses estudantes para a convivência com uma cultura estrangeira devem ser foco prioritário nos programas de mobilidade”.*

Essas preocupações precisam estar presentes no modelo de internacionalização institucional e bem arraigadas na comunidade universitária de modo que estudar no exterior impacte positivamente na formação acadêmica e profissional do(a) estudante, evitando que a mobilidade se transforme numa punição para o(a) mesmo(a), apesar de todos os benefícios adquiridos com o intercâmbio.

Conforme sugerido pelo(a) Respondente 187, para a UFBA melhorar a experiência do(a) estudante de graduação em mobilidade internacional, ele(a) acredita

*[...] que maior divulgação e esclarecimento do processo. No mais, cabe ao aluno se interessar e ir atrás” (Respondente, 187, 2018).*

Ou seja, nem a universidade, nem o(a) estudante podem ser passivos durante o processo para a mobilidade internacional, caso contrário a experiência internacional poderá não ser bem sucedida.

De igual modo, a tendência dos dados, já expostos nos gráficos 15 e 16 no capítulo anterior, evidencia que, de modo geral, a participação no Programa proporcionou relevantes benefícios à vida profissional, principalmente no que diz respeito a:

- a) proporcionar novas experiências profissionais;
- b) possibilitar acesso a treinamento de alta qualidade no exterior;
- c) conhecer novas formas de trabalhar;
- d) expandir as possibilidades de escolhas em relação ao mercado de trabalho;
- e) ampliar a probabilidade de conseguir um emprego;
- f) enriquecer o currículo e proporcionar vantagens em processos seletivos;
- g) trabalhar na sua área de formação;
- h) contribuição das disciplinas cursadas no intercâmbio para sua formação profissional.

É oportuno também destacar que os dados levantados revelam que, no âmbito profissional, a participação no Programa teve pouca contribuição para ampliar conhecimentos sobre empreendedorismo; conseguir emprego, bem como promoção/aumento de salário no emprego.

Ademais, esta pesquisa colheu do(a)s respondentes tanto as sugestões para sanar os possíveis pontos negativos que ele(a)s vivenciaram na experiência no exterior pelo programa CsF, quanto as recomendações para a UFBA melhorar a experiência do seu corpo discente de graduação em mobilidade internacional. No

primeiro tópico, as sugestões versaram muito no que se relacionava à/ao: informação; orientação; aproveitamento de componentes curriculares; necessidade de alinhamento entre a UFBA e as instituições parceiras quanto à sua arquitetura curricular no que concerne à carga horária/conteúdos e metodologia de ensino; simplificação da burocracia. Pautas que estão muito relacionadas aos desdobramentos no retorno do intercâmbio.

Com relação ao segundo tópico, no que se relaciona ao que a UFBA poderia melhorar a experiência internacional da graduação, algumas das sugestões apresentadas já foram muito debatidas nesta tese que, por um lado dizem respeito à melhoria do processo, mas por outro são propostas que não condizem com a alçada de IES da rede federal de ensino no assunto em questão. Tais como: promover “[...] festas ou jantares (nada acadêmico) com representantes da universidade, incluindo representantes da reitoria, como realizados na universidade no exterior” e “[...] fazer avaliações rigorosas, constantes e transparentes dos professores com a demissão dos mal avaliados. [...]”.

Não obstante, cabe analisar as sugestões propostas em: “internacionalizar”<sup>38</sup> o ambiente da UFBA. Na verdade, as sinalizações do(a)s estudantes neste item versam sobre *internationalization at home*<sup>39</sup>, que é um dos fluxos da internacionalização do ensino, e foram agrupadas na recomendação transcrita, a seguir:

“Internacionalizar” o ambiente da UFBA.: receber mais estudantes estrangeiros, promover melhor interação entre os estudantes, o intercâmbio de experiências, permitindo-os conhecer novas culturas e abrindo espaço para novas oportunidades de estudo; expandir o programa de mobilidade para a UFBA com alunos que possam assessorar os estudantes internacionais; oferecer aulas ministradas em outros idiomas na UFBA; ter professores de outros países na UFBA (contato internacional); abrir possibilidades de universidades internacionais fazerem a troca de conhecimento e de alunos na pós-graduação. Estabelecer uma espécie de programa de acolhimento. Alunos da graduação eleitos anualmente para serem os representantes da universidade frente aos intercambistas. Cada um deles ficar responsável por um grupo máximo de alunos de diferentes países com a

---

<sup>38</sup> Aspas colocadas pelo(a) próprio(a) respondente

<sup>39</sup> *Internationalization at home* foi abordada no capítulo 1 desta tese.

responsabilidade de mostrá-los a universidade (um tour), levá-los em eventos culturais, festas e passeios pela cidade, até que pudessem "se virar" sozinhos. Além de eventos periódicos somente para os intercambistas, para que se conhecessem e encontrassem pessoas de outros países na mesma situação que eles. Festas ou jantares (nada acadêmico) com representantes da universidade, incluindo representantes da reitoria, como realizados na universidade no exterior" (ANEXO 5).

Os itens agrupados na proposta "‘internacionalizar’ o ambiente da UFBA" fazem parte da função da IES quando esta se propõe a caminhar na direção da internacionalização da educação superior. Todavia, parafraseando Mário de Azevedo (2016), em tempos de internacionalização da educação superior há que se atentar que para os cinco mitos (Knight, 2010), os nove enganos (De Wit, 2013) e as cinco verdades (Knight, 2012) sobre a internacionalização, já apresentados nesta tese, visto que eles servem de subsídios para averiguar se a mesma está na direção certa. Todavia, não se pode deixar de levar em consideração os benefícios e tampouco deixar de atentar para os riscos que podem advir com o avanço do processo de internacionalização da educação superior.

É interessante comparar algumas das sugestões sinalizadas pelo(a)s respondentes no que se refere à "‘internacionalizar’ o ambiente da UFBA" com o que dizem os mitos, as verdades e os equívocos a respeito da internacionalização, uma vez que a carência de discussão sobre a temática dentro da comunidade universitária pode conduzir a ideias equivocadas no que se refere à internacionalização da IES.

Assim sendo, à luz dos cinco mitos e das cinco verdades sobre a internacionalização da educação superior descritos por Jane Knight (2010; 2012), ter mais estudantes estrangeiros no *campus* não garante a internacionalização da educação superior na IES, uma vez que a interação intercultural geralmente não ocorre espontaneamente porque o(a)s estudantes estrangeiro(a)s tendem a ficar juntos e à margem do(a)s estudantes locais. Porém, para que haja a interação proposta pelo(a)s respondentes, há que se compreender a internacionalização como "um processo adaptável" - apresentado como a segunda verdade sobre internacionalização, visto que trata-se de "um processo que leva à integração da dimensão internacional, intercultural e global às metas, funções e implementação do

ensino superior” (KNIGHT, 2012, p.64). Igualmente, assegura De Wit (2013) sobre esse aspecto quando descreve os nove equívocos sobre a internacionalização.

À vista dos nove equívocos propostos por Hans de Wit, a sugestão do(a)s estudantes de “oferecer aulas ministradas em outros idiomas na UFBA” vai ao encontro do primeiro equívoco descrito por De WIT(2013) na medida em que ter poucos aluno(a)s estrangeiro(a)s numa sala de aula, não se configura num ambiente internacional, dado que haveria de ter proporcionalidade entre a quantidade de estudantes estrangeiro(a)s e de estudantes locais para a definir em que idioma lecionar o componente curricular. Ademais, pode diminuir a qualidade do ensino por não ser o idioma materno do(a)s docentes e discentes locais, assim como reduzir o foco pelo interesse em outros idiomas.

Outro efeito negativo desta proposta é lecionar simplesmente em outro idioma a partir de conteúdos locais, ou seja traduzir somente o idioma de instrução não se configura internacionalização curricular, visto que o conteúdo precisaria estar voltado para a compreensão das diferentes manifestações culturais e para a procura de soluções aos questionamentos globais (BEELEN; JONES, 2015). De igual modo também deverá se processar com as atividades de pesquisa, extensão e extra curriculares. Ao adotar este viés, infere-se que o(a)s estudantes que não tenham condições socioeconômicas para realizar intercâmbio no exterior, em certa medida, podem se beneficiar da internacionalização curricular uma vez que podem adquirir algumas das competências que o mundo globalizado requer sem sair da sua universidade de origem.

Diante disso, o(a)s respondentes sinalizaram acerca da importância de “‘internacionalizar’ o ambiente da UFBA” mas, para atingir esse propósito, é necessário que a Universidade, inicialmente, faça o diagnóstico do nível de internacionalização existente para poder definir o seu perfil, suas estratégias e metas a serem alcançadas, levando em consideração os modelos de internacionalização propostos, bem como os mitos, as verdades e os equívocos sobre a internacionalização como subsídios balizadores de análise. Evidente que a temática não se esgota com esses instrumentos, porém eles podem ajudar a UFBA nessa caminhada.

Faz-se oportuno relatar que atualmente, 71,32% do(a)s estudantes que tiveram a candidatura indeferida estão desenvolvendo alguma atividade acadêmica, sendo que 22,05% estão cursando outra graduação, 11,03% estão no mestrado e 6,62% dele(a)s estão no curso de doutorado. Do(a)s 31,62% que responderam “Sim, outro. Especifique”, 36,96% dele(a)s estão realizando especialização ou pós-graduação *lato sensu* e 58,70% estão concluindo a mesma graduação, 2,17% estão estudando para ingressar no doutorado e 2,17% estão em curso de idiomas. Sendo que 52,00% desse(a)s estudantes estão cursando na UFBA, 15,00% estão em outra instituição no país e 6,00% encontram-se estudando no exterior. Entretanto, 28,68% não estão desenvolvendo nenhuma atividade acadêmica.

No presente, 65,90% do(a)s ex-beneficiário(a)s do programa CsF estão desenvolvendo alguma atividade acadêmica: 20,80% estão no mestrado; 8,50% estão cursando outra graduação e 5,60% estão no curso de doutorado. Do(a)s 31,00% que responderam “Sim, outro. Especifique”, 25,76% dele(a)s estão realizando especialização ou pós-graduação *lato sensu* e 71,20% estão concluindo a mesma graduação, 1,52% estão em grupo de pesquisa e 1,52% aluno especial do mestrado. Sendo que 44,00% estão cursando na UFBA, 14,00% estão em outra instituição no país e 6,00% encontram-se estudando no exterior. Entretanto 34,10% não estão desenvolvendo nenhuma atividade acadêmica.

Dessa maneira, ao comparar a situação acadêmica no ano de 2018 do(a)s estudantes que se inscreveram e viajaram pelo Programa com aquele(a)s estudantes que se inscreveram e não viajaram, a tendência dos dados revela que, por um lado, há mais ex-beneficiário(a)s do programa CsF que continuaram seus estudos e seguiram para a pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) do que aquele(a)s estudantes que não realizaram intercâmbio. E, por outro, há mais estudantes que não viajaram pelo programa CsF que começaram estudar outro curso de graduação do que o(a)s ex-bolsistas do CsF. É pertinente destacar que, em contrapartida, há mais ex-beneficiário(a)s do referido Programa que não estão realizando nenhuma atividade acadêmica do que o(a)s estudantes que não viajaram, conforme descrito no Quadro 14, a seguir:

Quadro 14: Situação Acadêmica do(a)s Estudantes após a Vigência do Programa CsF

<b>Situação Acadêmica Após o Período de Vigência do Programa CsF (2018)</b>	<b>Estudantes que se Inscreveram e Não Viajaram pelo CsF (%) (N = 136)</b>	<b>Estudantes que se Inscreveram Viajaram pelo CsF (%) (N = 211)</b>
Nenhuma atividade acadêmica	28,68	34,10
Cursando outra graduação	22,05	8,50
Cursando mestrado	11,03	20,80
Cursando doutorado	6,62	5,60
Sim, outro.	31,62	31,00
<b>Total</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaboração da autora, 2018

O Quadro 13 também mostra que 31,62% do(a)s estudantes que não viajaram pelo programa CsF e 31,00% do(a)s que viajaram pelo CsF responderam “Sim, outro. Especifique” à questão: “Você está estudando atualmente?”, já que esta pesquisa preocupou-se em acompanhar quais outras possibilidades de curso o(a)s estudantes poderiam estar realizando neste momento. Conforme a tendência dos dados informados no Quadro 14, adiante, constata-se que acima de 50,00% em ambos os grupos de respondentes declararam que ainda estão concluindo a mesma graduação que estavam estudando quando da realização do intercâmbio, sendo que frequência dessa categoria é maior para o(a)s estudantes que viajaram pelo CsF do que para aquele(a)s que não viajaram pelo referido Programa. Em compensação, as informações também revelam que há maior frequência de estudantes que não viajaram estão realizando algum tipo de pós-graduação *lato sensu* do que ex-bolsistas do programa CsF, conforme exposto no Quadro 15, a seguir:

Quadro 15: Outra Atividade Acadêmica do(a)s Estudantes após a Vigência do Programa CsF

<b>Outra Atividade Acadêmica - Após o Período de Vigência do Programa CsF (2018)</b>	<b>Estudantes que se Inscreveram e Não Viajaram pelo CsF (%) (N = 46)</b>	<b>Estudantes que se Inscreveram Viajaram pelo CsF (%) (N = 68)</b>
<b>Terminando a mesma graduação</b>	<b>58,70</b>	<b>71,20</b>
<b>Cursando pós-graduação <i>Lato Sensu</i></b>	<b>36,96</b>	<b>25,76</b>
<b>Aluno especial mestrado</b>	<b>0,00</b>	<b>1,52</b>
<b>Estudando para ingressar no doutorado</b>	<b>2,17</b>	<b>0,00</b>
<b>Grupo de pesquisa</b>	<b>0,00</b>	<b>1,52</b>
<b>Escola de idiomas</b>	<b>2,17</b>	<b>0,00</b>
<b>Total</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaboração da autora, 2018

Considerando a tendência apresentada na amostra examinada, do(a)s estudantes que não viajaram pelo programa CsF, observa-se um maior movimento na direção de mais qualificação acadêmica, no que diz respeito a iniciar outra graduação e a ingressar na pós-graduação *lato sensu* ou no doutorado. Enquanto a os dados daquele(a)s estudantes que viajaram pelo programa CsF revelam maior quantidade de ingresso no curso de mestrado. Infere-se que tal evento pode estar relacionado à inserção no mercado de trabalho do(a)s ex-beneficiário(a)s, tendo em vista a valorização do *curriculum vitae* com a experiência internacional.

Não se pode deixar de ressaltar que além da formação acadêmica que o intercâmbio acadêmico proporciona, há que se atentar aos aspectos culturais, étnico-raciais, comunicacional, bem como às experiências pessoais que essa experiência envolve. À vista disso, o(a) maior beneficiário(a) com a experiência do intercâmbio é o(a) estudante, ainda que o sucesso da experiência internacional abarque todos o(a)s atores/atrizes envolvido(a)s com o processo de internacionalização universitária, além do(a) próprio(a) estudante. Ademais, o(a) estudante precisa preparar-se interculturalmente acerca do país de destino, antes do período da mobilidade internacional a fim de obter êxito. De igual modo, a universidade precisa estar preparada tanto no que se relaciona aos preparativos para o envio dos seus discentes, quanto no que diz respeito ao reingresso do(a)s estudantes à IES e, de igual modo, no que se refere à recepção do(a)s estudantes

estrangeiro(a)s. Os preparativos antes da viagem, durante e após a vivência internacional fazem parte dos dois pilares de internacionalização preconizados por Knight (2004): *internationalization at home and internationalization crossborder* apresentados neste estudo no primeiro capítulo.

É importante dizer que não foi possível comparar a vida profissional de ambos os grupos de respondentes porque a pergunta referente à situação profissional atual fez parte do último bloco de questões e não foi respondido pelo(a)s estudantes que que não viajaram. Tal situação foi percebida durante a análise dos dados.

## Conclusão

No decorrer desta pesquisa, procurou-se, na literatura disponível, elaborar e sistematizar informações que pudessem identificar questões relacionadas com as implicações acadêmicas e profissionais que uma vivência acadêmica no exterior pode proporcionar ao(à)s estudantes de graduação da UFBA. Por esse motivo, os dados desta investigação foram obtidos por meio do questionário *online* enviado ao(à)s discentes que se inscreveram para participar do programa Ciência sem Fronteiras e viajaram no período de 2011 a 2014 e aquele(a)s que se inscreveram, mas não tiveram suas inscrições homologadas.

Como escopo teórico para a realização desta análise considerou-se que as implicações na formação acadêmica e profissional do(a) estudante de graduação que realiza intercâmbio no exterior são impactadas pela política de internacionalização da Instituição de Ensino Superior a qual ele(a) está inserido(a). Nesse sentido, as razões para a internacionalização institucional das IES englobam vários fatores que são hierarquicamente definidos dentro das prioridades e necessidades de cada uma delas. Por esse ângulo, os motivos para a internacionalização de uma IES poderão variar de região a região ou de país a país, sendo elas ajustadas de modo a se adequar aos propósitos institucionais para sua efetivação.

Mediante pesquisa bibliográfica, esta investigação valeu-se da descrição do conceito de internacionalização da educação superior desde a sua gênese até os dias atuais, perpassando pelas razões que conduzem a internacionalização de uma IES, bem como pelos conceitos e modelos de internacionalização da educação superior. A educação internacional vem se configurando como mais uma missão da universidade, à medida que as várias práticas de internacionalização da educação superior têm procurado se harmonizar para atender aos desafios sociais, econômicos, acadêmicos, culturais e políticos do mundo ao longo do tempo. (ALTBACH; REISER; RUMBLEY, 2009; SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012)

Corroborando com essas assertivas, esta investigação pontuou que o ensino superior brasileiro e, evidentemente, a UFBA estão trilhando o caminho da internacionalização da educação superior sem fronteiras, embora que timidamente. À vista disso, o governo federal tem formulado políticas públicas de fomento à

internacionalização. Uma delas foi o programa CsF, cujo(a)s ex-beneficiário(a)s na UFBA serviram como fonte de dados para a análise dos contributos do CsF no que tange à formação acadêmica e profissional do(a)s estudantes de graduação.

É importante destacar que o programa CsF representou um avanço significativo com relação ao fomento à internacionalização da educação superior. Tal avanço ocorreu tanto pela quantidade geral de bolsas ofertadas e implementadas, principalmente, no que concerne à quantidade delas no âmbito da graduação, quanto no que diz respeito à participação do(a)s estudantes e à adesão de instituições de educação superior ao referido Programa.

Inicialmente, esta investigação se desenvolveu à luz da análise contrastiva entre as informações do(a)s estudantes egressos do Programa e daquele(a)s que se inscreveram e não participaram do CsF, coletadas por meio do questionário encaminhado ao(à)s mesmo(a)s, além da exploração documental realizada por meio de identificação, seleção, tratamento e interpretação dos documentos disponibilizados junto aos sítios nacional e local do programa CsF, concomitantemente com as informações colhidas no sítio da Capes e do Cnpq. Tais informações foram extremamente importantes para o desenvolvimento da tese.

O modelo de análise foi organizado em três dimensões: 1) Contexto da Pesquisa - tratou de descrever o programa CsF e o perfil do(a)s respondentes do questionário que realizaram intercâmbio pelo programa e daquele(a)s que se inscreveram e não viajaram; 2) Formação - versou sobre a experiência vivida no exterior e o reingresso à UFBA e 3) Trajetória Após a Graduação - ocupou-se de verificar acerca da continuidade dos estudos na pós-graduação no Brasil ou no exterior, assim como sobre a trajetória profissional quanto ao mercado de trabalho.

No que concerne ao contexto da pesquisa, o programa CsF devidamente descrito no Capítulo 2 desta tese e, ao longo da pesquisa, a tendência dos dados revelou que o(a)s ex-beneficiário(a)s do programa CsF possuem perfil mais elitizado, mais feminino e mais branqueado, o que corrobora com os dados levantados acerca da renda familiar características das classes sociais A e B. Em grande parte, o(a)s estudantes foram oriundos da rede privada da educação básica, além de pertencerem à família com pais mais instruídos. Destaca-se, ainda, que somente 12,30% do(a)s ex-bolsistas do programa CsF da UFBA ingressaram na Universidade

por meio de cotas sociais e de ações afirmativas e 98,50% do(a)s estudantes que viajaram precisavam ter proficiência em outro idioma para viajar. Nota-se que possuir proficiência em outro idioma também é um indicador que reforça o aspecto elitista no perfil do(a) egresso(a).

Na análise da segunda dimensão sobre a formação acadêmica adquirida no exterior verificou-se, com esta pesquisa, que vários foram os benefícios no âmbito pessoal, acadêmico e profissional do(a)s egresso(a)s do programa CsF de graduação da UFBA quando do seu retorno à UFBA. Corroborando com a assertiva de Gacel-Ávila (2003, p. 220):

a educação internacional, como concebida tradicionalmente, tem suas origens na tradição humanista da educação, cujo objetivo central é a formação do caráter mais do que a aquisição de conhecimentos. Essa primeira concepção traz implícito que o conhecimento de outras culturas serve para abrir a mente do estudante, enquanto a segunda, da qual deriva a educação internacional moderna, surge da noção pragmática de que um estudante vai ao Exterior para estudar aquilo que não encontra em seu país.

Assim, esta pesquisa averiguou que a vivência internacional traz no seu bojo novos conhecimentos para o enriquecimento da formação acadêmica e do currículo profissional. Além disso, ficou evidente que a experiência internacional proporcionou um ganho pessoal trabalhando aspectos como: autoconfiança, amadurecimento e superação de adversidades.

Os dados levantados tornaram evidentes que ao reingressar à UFBA o(a)s discentes do Programa depararam-se com empecilhos no que se refere à tentativa de formalizar a experiência vivida no exterior junto à Universidade. Dentre os principais entraves apontados, as dificuldades vão desde a realização da matrícula no semestre subsequente ao do intercâmbio ao aproveitamento dos créditos obtidos na universidade estrangeira, tanto no que se relaciona aos componentes curriculares, quanto ao estágio realizado no exterior. Portanto, é uma situação que precisa ser cuidadosamente analisada no intuito de evitar a persistência dos equívocos que podem ser corrigidos e coibidos, e acima de tudo, otimizar os resultados obtidos com os intercâmbios internacionais.

Apesar desta pesquisa ter concluído que houve muitos benefícios no que diz respeito à formação acadêmica e profissional conforme sinalizado pelo(a)s ex-

beneficiário(a)s do programa CsF, verificou-se que a UFBA, assim como as IES brasileiras, precisam rever suas práticas e seus planos de internacionalização, adequando-os a essa nova demanda, principalmente, no que tange à formação de cidadãos globalmente capacitados para atuação em ambientes multiculturais. E por compreender a relevância do papel da universidade para o êxito na formação acadêmica e profissional de seu corpo discente que realiza parte dos estudos no exterior, sinalizam-se as seguintes recomendações à UFBA:

- 1) iniciar um processo de divulgação e orientação junto às instâncias universitárias e com a comunidade universitária, corpo docente, técnico-administrativo e discente, sobre a internacionalização na universidade dentro do seu plano de desenvolvimento institucional;
- 2) realizar atividades voltadas para a sensibilização do(a)s coordenadore(a)s do colegiado dos cursos sobre a significância e significado de uma experiência no exterior para a formação desse(a)s acadêmico(a)s;
- 3) sensibilizar tanto o(a)s coordenadore(a)s, quanto o corpo docente acerca da coparticipação dele(a)s na responsabilidade no que se refere à orientação e programação dessa experiência internacional junto ao corpo discente, em conformidade com os objetivos institucionais e com o que o(a)s estudantes almejam realizar no exterior;
- 4) faz-se necessário envolver as instâncias universitárias no intuito de repensar o sistema de notas da UFBA na tentativa de harmonizá-lo com os diferentes modelos existentes no mundo. Atualmente, a Universidade trabalha com dois sistemas: na graduação, utiliza-se a combinação conceito e carga horária, enquanto na pós-graduação isso ocorre mediante conceito e crédito. Sendo assim, no segundo caso, a UFBA se aproxima do sistema de notas das instituições de ensino superior estrangeiras.

Diante disso, ao apresentar os modelos de internacionalização, em especial o modelo modificado do ciclo de internacionalização de Knight, este estudo compreende que o modelo de internacionalização adotado numa IES pode implicar, não somente o sucesso na formação acadêmica por meio da mobilidade

internacional, mas também no *modus operandi* do plano de desenvolvimento institucional da IES no tocante à internacionalização da universidade. Destarte, observou-se, com esta pesquisa, a relevância de cada IES construir seu próprio modelo, a fim de assegurar a eficácia e a efetividade do desenvolvimento do processo de internacionalização da educação superior na sua comunidade universitária.

Ao ratificar a necessidade da construção de um modelo próprio de internacionalização na universidade, este estudo sinaliza que o modelo modificado de Knight é mais abrangente do que os demais modelos apresentados nesta tese. O referido modelo possibilita ter uma visão geral do processo de internacionalização institucional por levar em conta o contexto institucional interno e externo; por se preocupar com os cuidados requeridos durante a implementação dos programas, resguardando a união entre ensino, pesquisa e extensão na universidade.

Quanto à terceira dimensão desta investigação, tratou-se da trajetória após a graduação, tanto acerca da continuidade dos estudos na pós-graduação no Brasil e no exterior de ambos os grupos de estudantes, quanto sobre a trajetória profissional do(a)s que viajaram pelo programa CsF. Diante do examinado, observou-se o interesse em continuar a vida acadêmica após a graduação em ambos os grupos de estudantes. No que se refere às implicações sinalizadas pelo(a)s egresso(a)s do programa CsF na vida profissional, destacam-se: a valorização do *curriculum vitae*, o ingresso no mercado de trabalho e o emprego na área de formação.

É válido mencionar que esta pesquisa não objetivou avaliar o programa Ciência sem Fronteiras, mas faz-se oportuno registrar que o referido programa não se preocupou em requerer objetivos e metas a serem alcançadas pelo(a)s ex-bolsistas até o final intercâmbio. Consoante com o sítio nacional do programa CsF, os objetivos do CsF para a graduação foram amplos e as metas voltadas para a quantidade de bolsas a serem implementadas. Com isso, ao regressar à IES, o(a)s ex-bolsistas precisavam somente preencher um relatório (Anexos 3 e 4), cujo objetivo final era averiguar acerca da necessidade de diligência sobre a bolsa pelos órgãos de fomento, no caso a Capes e o Cnpq. Ademais, observou-se que, dentre as contribuições do intercâmbio mais sinalizadas pelo(a)s respondentes, destacaram-se: 1) ampliar a fluência no idioma; 2) conhecer e se adaptar a novas

culturas e 3) crescimento pessoal. Entretanto, tais benefícios poderiam ter sido obtidos pelo(a)s estudantes com recursos próprios. Sob essa ótica, verifica-se que o retorno do investimento para o país não ocorreu de forma satisfatória em virtude de não ter havido uma contrapartida do(a)s egresso(a)s do Programa ao retornar para o Brasil.

À vista de tudo o que foi exposto neste trabalho, as instituições de ensino superior precisam se conscientizar da importância do seu papel na formação acadêmica e profissional do seu corpo discente, levando em consideração a necessidade de formar sujeitos capazes de agir com competência em um ambiente internacional, interconectado e multicultural que o mundo contemporâneo requer. E assim, ao concluir essa tese, é oportuno lembrar uma das cinco verdades a respeito da internacionalização preconizada por Jane Knight (2012), mais precisamente, a quarta verdade na qual ela assegura que o entendimento da internacionalização da educação superior como um objetivo a ser alcançado e não um fim em si mesma,

[...] garante que a dimensão internacional seja integrada de maneira sustentável às principais funções do ensino e do aprendizado na educação superior, da pesquisa e da produção do conhecimento, melhor servindo à comunidade e à sociedade<sup>40</sup>. (KNIGHT, 2012, p. 4)

Neste sentido, a internacionalização da educação superior contribui para a integração do tripé ensino, pesquisa e extensão/serviços no diálogo com as instituições de educação superior estrangeiras sob a égide das normas acadêmicas de cada IES, tendo como premissa a execução do plano de desenvolvimento institucional da universidade.

Acredita-se que esta pesquisa contribuiu para sinalizar as implicações na formação acadêmica e profissional advindas do estudo no exterior durante a graduação. À luz do resultado dos dados investigados, conclui-se que as implicações em voga tendem a ser muito positivas, enriquecedoras e gratificantes para os egressos de programa de mobilidade internacional. Nesta perspectiva, os fomentos à internacionalização da educação superior precisam ser aportados para todas as áreas de conhecimento e, principalmente, para as licenciaturas em Letras, cuja finalidade é ensinar uma segunda língua ao(à)s futuro(a)s profissionais.

---

<sup>40</sup> Texto original: “[...] ensures that the international dimension is integrated in a sustainable manner into the major functions of higher education teaching and learning, research and knowledge production, and service to the community and society.” (KNIGHT, 2012, p. 4)

Pergunta-se: como ensinar com eficiência e eficácia uma segunda língua, sem ter experimentado a vivência *in loco* do uso da língua, assim como da cultura do(s) país(es) nativo(s) daquele idioma? Esta foi a inquietação inicial para ingressar no curso de doutorado em Educação a fim de avaliar o programa Ciência sem Fronteiras no ano de 2014. Agora, retoma-se a essa questão para, a partir dos dados alcançados nesta tese, ratificar a importância da mobilidade internacional durante a graduação para todas as áreas do conhecimento e, principalmente, para aquele(a)s estudantes que serão o(a)s profissionais que irão capacitar o(a)s trabalhadore(a)s das demais profissões do país na aquisição de uma segunda língua.

Contudo, as possibilidades de melhoria dos resultados da internacionalização da educação superior no tocante à formação acadêmica e profissional do(a)s estudantes durante a graduação não se esgotam nesta pesquisa. Espera-se que, a partir dos sinalizadores descritos, esta investigação instigue outro(a)s pesquisadore(a)s sobre a temática, além de estimular a Universidade a desenvolver um modelo de internacionalização consoante com o seu perfil, condições, necessidades e idiossincrasias.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, N. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília, DF, Editora da Universidade de Brasília, Salvador, EDUFBA, 2007.
- ALTBACH, P. G.; TEICHLER, U. *Internationalization and Exchanges in a Globalized University*. In: **Journal of Studies in International Education**, Vol. 5, Nº 1, 2001, p. 5-25
- ALTBACH, P. G.; DE WIT, H. *Internationalization and Global Tension: Lessons from History*. In: **Journal of Studies in International Education**, Vol. 19, No. 1, 2015.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. *The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities*. In: **Journal of Studies in International Education**, 2007
- ALTBACH, P.; REISBERG, L; RUMBLEY, L. **Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution**. Paris: Unesco, 2009.
- AMORA, A. S. **Minidicionário Soares Amora de Língua Portuguesa**. 19ª edição. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Sítio da ANDIFES**. Início/institucional/comissões/CRIA. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/?page\\_id=340](http://www.andifes.org.br/?page_id=340)>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? In: **Revista Avaliação** (Campinas; Sorocaba), Sorocaba, SP; v. 18, n. 1, p. 129 - 150, março de 2013.
- \_\_\_\_\_. A Educação Superior em Tempos de Internacionalização: Cinco Mitos, Nove Enganos e Cinco Verdades. In: **CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. Internacionalização da Educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas**. Coleção Políticas Públicas de Educação – UnB. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora Ltda., 2016.
- \_\_\_\_\_. Integração Regional e Educação Superior: regulações e crises no Mercosul. In: **FERREIRA, E.B., OLIVEIRA, D.A. Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.
- BARRETO, C. R. M. **Assessoria para Assuntos Internacionais da UFBA Ampliando a Internacionalização: A Evolução do Perfil dos Estudantes da UFBA que Saíram para Intercâmbio (2004/2009)**. 80 fl. Monografia (Especialização) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha**. 141 fls. Dissertação – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BARRETO, C. R. M.; TENÓRIO, R. M. A Importância da Ideia de Fraternidade no Campo da Política e suas Categorias Constitutivas. **In: III Seminário Determinantes da Equidade no Ensino Superior: fatores contributivos para a eficácia e equidade educacional.** Programa OBEDUC/CAPES. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, de 21 a 23/10/2015.

BEERKENS, E. *Globalisation and Higher Education Research.* **In: Journal of Studies in International Education**, Vol. 7 No. 2, Summer 2003, p. 128-148

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1 e 2 graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)> Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria MEC Nº 646/97, de 14 de Maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação: 2014 – 2024. Brasília, 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 20 set 2016.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS (CsF). **O Programa Ciência sem Fronteiras.** Disponível em <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>> Acesso em: 07 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras.** Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/pt/web/csf/painel-de-controle>> Acesso em: 10 Fev. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Banco de Teses e Dissertações.** Disponível em: <[http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01\\_bt\\_index.html](http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html)> Acesso em: 05 Mar. 2017

\_\_\_\_\_. **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt.** Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>> Acesso em: 03 Out. 2018.

\_\_\_\_\_. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes.** Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edição e composição: Diretoria de Relações Internacionais. Brasília, 31 de Outubro 2017

COSTA, B.; FALCÃO, M. Dilma anuncia 75 mil bolsas de intercâmbio para estudantes. In: **Folha de São Paulo**, Brasília, 26 de abril de 2011. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/educacao/2011/04/907429-dilma-anuncia-75-mil-bolsas-de-intercambio-para-estudantes.shtml>> Acesso em: 26 Nov. 2015.

DALE, R. ***Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”?*** Educational Theory, 50(4), 427-448, 2000.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: O Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? In: **RGO Revista Gestão Organizacional**, Vol. 6, Edição Especial, 2013.

DAVIES, J. L. ***University strategies for internationalisation in different institutional and cultural settings: a conceptual framework.*** The European Association for International Education, Occasional Paper 8, 1995.

DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: **DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. (Orgs). Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas.** Salvador, EDUFBA, 2012.

DEKEYSER, S.; WATSON, R. ***Extending Google Docs to Collaborate on Research Papers.*** Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.90.3176&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 04Out. 2016.

DE WIT, H. ***Internationalization of higher education in the United States of América and Europe.*** Greenwood Press, 2002.

\_\_\_\_\_. *Globalisation and Internationalisation of Higher Education.* [introduction to online monograph]. In: **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC).** vol. 8, no 2, pp. 241-248. UoC. 2011.

\_\_\_\_\_. *Internationalisation of Higher Education, an introduction on the why, how and what.* In: **DE WIT, H (Editor). An Introduction to Higher Education Internationalisation.** Center for higher Education Internationalisation (CHEI), Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy, 2013.

DE WIT *Et Al.* ***Higher education in Latin America: the international dimension.*** The World Bank, Washington, D.C. 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Acreditação da educação superior. In: **LOPEZ SEGRERA, F.; RIVAROLA, D.M. La universidad ante los desafios del siglo XXI.** Asunción: Ediciones y Arte, p. 261-294, 2010.

EIRAS, A. de L. Os Intercâmbios Institucionais entre alunos de Graduação e sua Importância nas Políticas de Regionalização Universitária. In: **Políticas Educativas.** Campinas, v. I, n. 2, p. 35-46, jul. 2008. Disponível em: <[http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=Alícia+Eiras+-+intercambios+institucionais&btnG=Pesquisar&lr=&as\\_ylo=>](http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=Alícia+Eiras+-+intercambios+institucionais&btnG=Pesquisar&lr=&as_ylo=>)>. Acesso em: 29 jul. 2014.

FRIEDMAN, T. L. ***The World Is Flat.*** London. England: Penguin Books (pp. 5-12), 2005.

GACEL-ÁVILA, J. **La Internacionalización de la Educación Superior - Paradigma para la Ciudadanía Global**. Guadalajara: Editorial Centro Universitario de Ciências Sociales y Humanidades CUCSH - Universidad de Guadalajara - México, 2003.

GCUB. **Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras**. Disponível em: <[http://www.grupocoimbra.org.br/Sobre\\_o\\_Grupo.aspx](http://www.grupocoimbra.org.br/Sobre_o_Grupo.aspx)>. Acesso em: 22 Fev. 2017.

GIGLIO, R. A. **Impacto do Programa Ciência sem Fronteiras nas Competências de seus Egressos: uma pesquisa com foco nos estudantes de engenharia da Universidade Federal Fluminense**. Dissertação. Niterói, RJ, 2015, 63 fls.

GRIECO, J. A. **Fostering Cross-Border Learning and Engagement through Study Abroad Scholarships: Lessons from Brazil's Science without Borders Program**. (Thesis) Master of Arts. Graduate Department of Leadership, Higher and Adult Education. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada/Toronto, 2015, 140 pages.

HOGWOOD, B. W.; GUNN, L. A. **The policy orientation**. Centre for the Study of Public Policy, University of Strathclyde, 1981.

HOUAISS, A.; Villar, M. de S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Editora Objetiva, versão 2.0, setembro de 2006.

KNIGHT, J. *Checkpoints for an Internationalization Strategy*. In: **Canadian Bureau for International Education – CBIE Research Nº 7**, Canada, 1994.

\_\_\_\_\_. *Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales*. In: **Journal of Studies in International Education**, Vol. 8 No. 1, Spring 2004a, p. 5-31

\_\_\_\_\_. *Quality assurance and recognition of qualifications in postsecondary education in Canada*. In: **Centre for Educational Research and Innovation and Organisation for Economic Co-operation and Development**. (eds.), **Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-Border Challenge**, Paris, OECD. 2004b, p. 43-62.

\_\_\_\_\_. *An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges*. In: **DE WIT et al. Higher education in Latin America: the international dimension**. The World Bank, Washington, D.C. 2005.

\_\_\_\_\_. **Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

\_\_\_\_\_. *Five myths about internationalization*. In: **International Higher Education**, 62, 14-15, 2010.

\_\_\_\_\_. **Five Truths about Internationalization**. *International Higher Education*. Center for International Higher Education. No 69, Fall 2012.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. **Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries**: European Association for International Education, 1997.

KRAWCZYK, N. R. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: O caso da regionalização no MERCOSUL. In: **Políticas Educativas**. Campinas, v. I, n. 2, p. 1-18, jul. 2008. Disponível em:

<<http://www.fae.unicamp.br/poled/include/getdoc.php?id=84&article=22&mode=pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

LANDONI, P.; BARUFFALDI, S. H. ***Return mobility and scientific productivity of researches working abroad: The role of home country linkages***. Elsevier, Researchpolicy, 1655-1665, 2012.

LIMA, L. Dilma anuncia intenção de conceder 75 mil bolsas de intercâmbio até o final do mandato. In: **Agência Brasil. Empresa de Comunicação**. Brasília, 24 de abril de 2011. Disponível em: < <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-04-26/dilma-anuncia-intencao-de-conceder-75-mil-bolsas-de-intercambio-ate-final-do-mandato> > Acesso em: 12 Fev. 2017.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. O Sistema de Educação Superior Mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

LORDELO, J. A. C.; Dazzani, M. V. M. (Orgs.) **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LORDELO, J. A. C. *et al.* Desafios Metodológicos em pesquisa com egressos: o caso da iniciação científica na graduação. In: **DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. (Orgs). Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador, EDUFBA, 2012.

MANSOR, A. Z. ***Google docs as a collaboration tool for academicians***. *Social and Behavioral Sciences*, vol. 59, p. 411-419. 2012.

MARQUES, E. As Políticas Públicas na Ciência Política. In: **MARQUES, E.; DE FARIA, C. A. P. (Org). A Política Pública como Campos Multidisciplinar**. São Paulo, Editora Unesp, Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2013.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. In: **Educar**. nº 28, Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 107-120.

\_\_\_\_\_. Internacionalização na Educação Superior: um modelo em construção. In: AUDY J. L.N. e MOROSINI, M. C (orgs.) **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

MOROSINI, M. C.; BERTINATTI, N.; GOLEMBIEWSKI, L. Internacionalização e Permanência na Educação Superior: um olhar voltado para o Ciência Sem Fronteiras (CsF). In: **Conferência Latino Americana sobre el Abandono em la Educacion Superior**. Anais III CLABES. 2013.

PENA, M. D. C. **Acompanhamento de Egressos no Âmbito Educacional Brasileiro: análise da situação profissional nos cursos de Engenharia Industrial, Elétrica e Mecânica do CEFET/MG, no período de 1983 a 1994**. 157p. Dissertação (Mestrado) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2000.

PORTAL ADMINISTRAÇÃO (PA). **Ciclo PDCA – Conceito e Aplicação (Guia geral)**. Disponível em: <<http://www.portal-administracao.com/2014/08/ciclo-pdca-conceito-e-aplicacao.html>> Acesso em 23 Fev. 2017.

PORTAL BRASIL. **Ciência sem Fronteiras vai conceder 20 mil bolsas este ano**. Educação. Brasília, 17 julho 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/ciencia-sem-fronteiras-concedera-20-mil-bolsas-este-ano>> Acesso em: 12 Fev. 2017.

PORTAL G1. **Ciência Sem Fronteiras chega ao fim por falta de dinheiro**. In: **Bom Dia Brasil**. Notícias. Edição do dia 04/04/2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2017/04/ciencia-sem-fronteiras-chega-ao-fim-por-falta-de-dinheiro.html>> Acesso em: 10 Abr. 2017.

RAMOS, A. G. **Programa Ciência sem Fronteiras: desdobramentos e análise das possíveis contribuições à Formação acadêmica dos bolsistas**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado Profissional em Educação. São Paulo, 2016, 85 fls.

RUA, M. G. **Para Aprender Políticas Públicas com Roberta Romanini**. Volume 1: Conceitos e Teorias. IGEP. 2013

RUDZKI, R. E. J. *The Application of a Strategic Management Model to the Internationalization of Higher Education Institutions*. In: **Higher Education**, Vol. 29, No. 4, pp. 421-441, Jun., 1995.

\_\_\_\_\_. *The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice (p. 220)*. Thesis, School of Education, University of Newcastle upon Tyne, United Kingdom, 1998.

SANTOS, B. de S. e ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, F. S. e ALMEIDA FILHO, N. **A Quarta Missão da Universidade**. Imprensa da Universidade de Coimbra e Universidade de Brasília, 2012.

SIGNIFICADOS BR. **O significado de Egresso**. Disponível em: <<https://www.significadosbr.com.br/egresso>> Acesso em: 20 nov. 2016

SILVEIRA, O. **O Unicórnio e o Rinoceronte: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus beneficiários**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVEIRA, O. E DE CARVALHO, L. T. Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos. In: **DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. (Orgs). Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador, EDUFBA, 2012.

SÖDERQVIST, M. *Internationalization and its management at higher-education institutions: Applying conceptual, content and discourse analysis*. Helsinki School of Economics. Acta Universitatis Oeconomiae Helsingiensis. HSE Print 2007.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura**. Sociologia, n. 16, Porto Alegre, jul./dez. 2006.

SPEARS, E. *The value of an intercâmbio: Brazilian student mobility, bilateralism & international education*. Revista Eletrônica de Educação, v.8, n.1, p.151-163. 2014.

STALLIVIERI, L. **O Processo de Internacionalização nas Instituições de Ensino Superior**. Educação Brasileira, Brasília, v.24, n. 48-49, p. 35-57, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de Internacionalização das Universidades Brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

\_\_\_\_\_. **As Dinâmicas de Uma Nova Linguagem Intercultural na Mobilidade Acadêmica Internacional**. 235p. Tese (Doutorado). *Universidad Del Salvador*. Buenos Aires, 2009.

\_\_\_\_\_. **Curso para Gestores de Cooperação Internacional**. UNEB, Salvador, de 25 a 28 de setembro de 2016.

TEICHLER, Ulrich. *The Changing debate on Internationalization of higher education*. *Higher Education*, n.48, p. 5-46, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação (Stricto Sensu)**. Disponível em: <[https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/REGPG\\_Completo\\_Revisado\\_em\\_16-04-2015.pdf](https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/REGPG_Completo_Revisado_em_16-04-2015.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010**. Salvador, Editora da UFBA, 2010.

\_\_\_\_\_. 2018 UFBA em Números Ano Base 2017. In: **Sítio da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento**. Disponível em: <[https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/versao\\_digital\\_ufba\\_em\\_numeros\\_2017\\_0.pdf](https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/versao_digital_ufba_em_numeros_2017_0.pdf)> Acesso em 02 Mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Meu Amigo UFBA**. Sítio da Assessoria para Assuntos Internacionais da UFBA. Disponível em: <<https://aai.ufba.br/pt-br/amigo-ufba-discente>> Acesso: 28 Fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 – 2022**. Edufba. Salvador, 2017.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº 001/2017**. Sítio da Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação, e Inovação da UFBA. Disponível em: <[https://propci.ufba.br/sites/coinova.ufba.br/files/resolucao\\_001\\_2017\\_1.pdf](https://propci.ufba.br/sites/coinova.ufba.br/files/resolucao_001_2017_1.pdf)> Acesso: 29 Jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **A PROPCI**. Sítio da Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação, e Inovação da UFBA. Disponível em: <<https://propci.ufba.br/>> Acesso em: 04 Fev. 2019.

VAN DER WENDE, M. C. *Internationalizing the curriculum in higher education: an international comparative perspective, dissertation*. 1996.

\_\_\_\_\_. *Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms*. In: **Higher Education Policy**. 14(3):249-259, September 2001.

## **Apêndices**

## Apêndice 1: Questionário *Online*

### Internacionalização no Ensino Superior na UFBA

#### 1. Informações e Perfil

Considerando que você é ou foi estudante da Universidade Federal da Bahia (UFBA), convidamos-lhe para responder a um questionário online que subsidiará a pesquisa sobre a internacionalização no ensino superior na UFBA no âmbito do curso de Doutorado em Educação da UFBA.

Esta pesquisa tem o intuito de contribuir para, possivelmente, fornecer subsídios para (re)formulação de políticas institucionais de/para internacionalização do ensino superior, cujos dados coletados serão, estritamente, analisados e divulgados para fins acadêmico-científico, preservando-se e respeitando-se o sigilo do(a)s respondentes.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, anônima e gratuita. O tempo estimado para responder este questionário é cerca de 15 minutos e estará disponível até às 23:45 do dia 15/08/2018.

Ao clicar em "OK", você confirma que foi esclarecido(a) sobre os objetivos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa e deseja respondê-la.

Agradecemos desde já sua valorosa colaboração.

**Cláudia Muniz Barreto**  
Doutoranda da FAGED/UFBA  
Coordenadora de Relações Internacionais da AAI/UFBA

**Dr. Robert Verhine**  
Orientador  
Professor Titular da FAGED/UFBA

1. Qual é o seu pertencimento étnicorracial (raça ou cor), conforme classificação usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a seguir:

- |                              |                                |
|------------------------------|--------------------------------|
| <input type="radio"/> Branco | <input type="radio"/> Indígena |
| <input type="radio"/> Preto  | <input type="radio"/> Amarelo  |
| <input type="radio"/> Pardo  |                                |

2. Qual é sua identidade de gênero?

- Masculino
- Feminino
- Outro (especifique)

**\* 3. Onde você realizou o Ensino Médio?**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Todo em escola pública estadual               | <input type="radio"/> Maior parte em escola pública                        |
| <input type="radio"/> Todo em escola pública federal                | <input type="radio"/> Maior parte em escola particular com bolsa de estudo |
| <input type="radio"/> Todo em escola particular com bolsa de estudo | <input type="radio"/> Maior parte em escola particular sem bolsa de estudo |
| <input type="radio"/> Todo em escola particular sem bolsa de estudo | <input type="radio"/> No exterior  |
| <input type="radio"/> Em outra situação. Especifique:               |  |

**\* 4. Qual é o nível de escolarização de seu pai?**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Não sei                       | <input type="radio"/> Ensino Superior incompleto               |
| <input type="radio"/> Analfabeto                    | <input type="radio"/> Ensino Superior completo                 |
| <input type="radio"/> Ensino Fundamental incompleto | <input type="radio"/> Ensino de Pós-Graduação (especialização) |
| <input type="radio"/> Ensino Fundamental completo   | <input type="radio"/> Ensino de Pós-Graduação (mestrado)       |
| <input type="radio"/> Ensino Médio incompleto       | <input type="radio"/> Ensino de Pós-Graduação (doutorado)      |
| <input type="radio"/> Ensino Médio completo         |  |

**\* 5. Qual é o nível de escolarização de sua mãe?**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Não sei                       | <input type="radio"/> Ensino Superior incompleto               |
| <input type="radio"/> Analfabeta                    | <input type="radio"/> Ensino Superior completo                 |
| <input type="radio"/> Ensino Fundamental incompleto | <input type="radio"/> Ensino de Pós-Graduação (especialização) |
| <input type="radio"/> Ensino Fundamental completo   | <input type="radio"/> Ensino de Pós-Graduação (mestrado)       |
| <input type="radio"/> Ensino Médio incompleto       | <input type="radio"/> Ensino de Pós-Graduação (doutorado)      |
| <input type="radio"/> Ensino Médio completo         |  |

**6. Qual é a renda mensal total da sua família em Reais?**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> Inferior a 1 salário mínimo (até R\$954,00)                  | <input type="radio"/> Entre 7 e 10 salários mínimos (de R\$6.678,00 a R\$9.540,00)    |
| <input type="radio"/> Entre 1 e 2 salários mínimos (de R\$954,00 a R\$1.908,00)    | <input type="radio"/> Entre 10 e 15 salários mínimos (de R\$9.540,00 a R\$14.310,00)  |
| <input type="radio"/> Entre 2 e 3 salários mínimos (de R\$1.908,00 a R\$2.862,00)  | <input type="radio"/> Entre 15 e 20 salários mínimos (de R\$14.310,00 a R\$19.080,00) |
| <input type="radio"/> Entre 3 e 5 salários mínimos (de R\$2.862,00 a R\$4.770,00)  | <input type="radio"/> Acima de 20 salários mínimos (acima de R\$19.080,00)            |
| <input type="radio"/> Entre 5 e 7 salários mínimos (de R\$ 4.770,00 a R\$6.678,00) |   |

\* 7. Você se inscreveu para realizar intercâmbio pelo Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)?

- Não, qual foi o motivo? Especifique o motivo no quadro abaixo
- Sim, qual foi o motivo? Especifique o motivo no quadro abaixo

Motivo

\* 8. Caso tenha se inscrito no Programa Ciência sem Fronteiras, você teve sua inscrição homologada?

- Não se aplica
- Não, qual foi o motivo? Especifique o motivo no quadro abaixo.
- Sim. Informe o ano que você foi no quadro abaixo

Especifique aqui

\* 9. Qual era seu curso de graduação no período de vigência do Programa Ciência sem Fronteiras (2011 a 2014) quando você ingressou na UFBA e o Campus?

	Curso	Campus
Selecione	<input type="text"/>	<input type="text"/>

\* 10. Em que ano e semestre você ingressou na UFBA?

	Ano	Semestre
Selecione	<input type="text"/>	<input type="text"/>

11. Seu ingresso no curso de graduação na UFBA foi por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão?

- Não.
- Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.
- Sim, por critério étnico-racial.
- Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.
- Sim, por critério de renda.
- Sim, por sistema diferente dos anteriores (especifique)

\* 12. Você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção (marcar apenas a bolsa de maior duração).

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Nenhum                                      | <input type="radio"/> Bolsa Milton Santos        |
| <input type="radio"/> Bolsa de iniciação científica – PIBIC       | <input type="radio"/> Bolsa de extensão          |
| <input type="radio"/> Bolsa de iniciação científica - PIBIC-AF    | <input type="radio"/> Bolsa de monitoria/tutoria |
| <input type="radio"/> Bolsa de iniciação científica - PIBITI      | <input type="radio"/> Bolsa PET                  |
| <input type="radio"/> Outro tipo de bolsa acadêmica. Especifique: |  |

13. Você está estudando atualmente?

- Não
- Sim, cursando outra graduação
- Sim, cursando mestrado
- Sim, cursando doutorado
- Sim, outro. Especifique:

14. Onde você está estudando atualmente?

- Não se aplica
- Na UFBA
- Em outra instituição no Brasil
- Em outra instituição no exterior

15. Qual é a data do seu nascimento? (Dia/Mês/Ano)



\* 17. Quais foram suas principais motivações para pleitear sua participação no programa CsF? (Assinale todas as alternativas que se aplicarem)

- Aprender ou melhorar o idioma
- Acessar novas culturas e ambientes
- Conhecer novas pessoas
- Desenvolver habilidades sociais
- Adquirir experiência internacional
- Ampliar as competências acadêmicas e/ou profissionais
- Possibilidade de fazer contatos para realizar pós-graduação no exterior
- Interagir com a comunidade do local de destino
- Visitar e/ou passar tempo com amigos e parentes no exterior
- Possibilidade de emigrar (passar a morar em outro país)
- Contribuir socialmente, culturalmente ou economicamente com o local visitado
- Desafiar as próprias capacidades
- Obter prestígio por ter estudado no exterior
- Possibilidade de fazer contatos para trabalhar no exterior após conclusão do curso
- Diversificar os estudos
- Obter conhecimento e certificações não disponíveis no país de origem
- Melhoria das perspectivas de carreira
- Possibilidade de realizar atividades de pesquisa no exterior
- Estudar no exterior com bolsa
- Outro (especifique)

\* 18. Qual foi a área de conhecimento do edital do programa CsF que você optou?

Área de Conhecimento do CsF

Selecione

\* 19. Qual o nome da universidade/instituição e em que país você realizou o intercâmbio?

Nome da Universidade  
ou Instituição Estrangeira  
de Destino

País de Destino

20. Quais motivos te levaram a escolher a universidade/instituição de destino?(Assinale todas as alternativas que se aplicarem)

- Qualidade de ensino/pesquisa da instituição de destino
- Idioma do país de destino
- Clima do país de destino
- Cultura do país de destino
- Localização do país/universidade de destino
- Amigos/Família/Conhecidos morando no país de destino
- Amigos/Família/Conhecidos estudando na universidade de destino
- Sugestão/indicação de professor(a) da UFBA
- Sugestão/indicação de colega(s), amigo(s), família no país de origem
- Nível de idioma requerido pela universidade de destino
- Visita anterior ao país
- Outros. Especifique

21. Qual foi o idioma requerido para a realização do intercâmbio pelo CsF?

- Não se aplica
- Francês
- Alemão
- Inglês
- Espanhol
- Italiano
- Outro. Especifique:

22. Onde você aprendeu este idioma? (Assinale todas as alternativas que se aplicarem)

- Não se aplica
- Com professor particular
- No ensino básico
- Sozinho(a)
- No ensino superior
- Com os pais
- Curso de idioma
- Viagem
- Outro. Especifique:

23. Você precisou de algum reforço de idioma para participar do programa CsF?

- Não se aplica  Sim, realizei um período de curso de idioma no exterior
- Não  Sim, realizei um curso de idioma no Brasil antes de sair para o intercâmbio
- Sim, realizei o curso do Idioma sem Fronteiras  Sim, precisei, mas não realizei nenhum curso

\* 24. Informe semestre acadêmico na UFBA você estava cursando quando iniciou o intercâmbio e o período total do seu intercâmbio pelo CsF (em meses):

	Ano	Semestre	Total de Meses
Selecione:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

\* 25. Quantas disciplinas você conseguiu estudar durante o período do intercâmbio pelo CsF?

	Quantidade de Dsciplinas
Selecione	<input type="text"/>

\* 26. Quantas disciplinas estudadas no intercâmbio foram aproveitadas no seu histórico escolar na UFBA?

	Quantidade de disciplinas
Selecione	<input type="text"/>

Informe aqui o(s) motivo(s) e a quantidade de disciplina(s) não aproveitada(s) no seu histórico escolar da UFBA:

\* 27. Se realizou estágio durante o intercâmbio do CsF, a UFBA reconheceu e aproveitou o estágio realizado no seu histórico escolar?

- Não se aplica
- Não (Informe o motivo no quadro abaixo)
- Sim (Informe onde realizou o estágio no quadro abaixo)

Informe aqui

\* 28. Você participou de algum projeto de pesquisa em um centro/laboratório/grupo de pesquisa no exterior durante o intercâmbio do CsF?

- Não
- Sim, realizei pesquisa da minha Iniciação Científica/TCC no exterior
- Sim, participei de um projeto de pesquisa na universidade de destino
- Sim, participei de um projeto de pesquisa em outra instituição durante meu período no exterior
- Sim, outro. Especifique:

\* 29. Se você continuou em contato com pesquisadore(a)s, membros da universidade/instituição que estudou/realizou estágio e com estudantes conhecidos via CsF, a pesquisa realizada no exterior resultou em algum tipo de publicação acadêmica/científica?

- Não
- Sim, publicação acadêmica/científica de circulação nacional
- Sim, publicação acadêmica/científica de circulação internacional
- Sim, publicação acadêmica/científica de circulação nacional e internacional

\* 30. Após o seu retorno do intercâmbio pelo CsF, você participou/participa de algum projeto de pesquisa no Brasil (exceto pesquisas individuais como teses, dissertações, TCCs, monografias e iniciações científicas)?

- Não
- Sim, trabalhei(o) com pesquisa em uma universidade/centro de pesquisa
- Sim, trabalhei(o) com pesquisa em uma empresa
- Sim, outro. Especifique

\* 31. Se você fez parte de algum projeto com a universidade de destino após seu retorno ao Brasil, além de resultados relacionados com avanço do conhecimento e publicações durante o período que você esteve no exterior, foi gerada alguma tecnologia ou metodologia?

- Não se aplica
- Não
- Sim

## 3. Contribuições do Intercâmbio pelo Programa CsF na Vida Acadêmica e Profissional

**Você está quase terminando!**

**A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique o quanto participar do intercâmbio pelo Programa CsF contribuiu de alguma forma na sua vida acadêmica e profissional.**

\* 32. Participar do intercâmbio pelo Programa CsF contribuiu de alguma forma na sua vida acadêmica para:

	Nenhuma contribuição	Contribuiu pouco	Contribuiu razoavelmente	Contribuiu	Contribuiu muito	Contribuiu imensamente
Proporcionar novas experiências educacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhorar a proficiência no idioma estrangeiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcionar novos conhecimentos sobre como fazer pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impactar positivamente no desempenho e nas habilidades acadêmicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhorar o coeficiente de rendimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Influenciar na expectativa de realizar pós-graduação no Brasil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oportunizar a participação em projetos de iniciação científica e em atividades que estimularam a investigação científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* 33. Ainda sobre sua **vida acadêmica**, participar do intercâmbio pelo Programa CsF contribuiu de alguma forma para:

	Nenhuma contribuição	Contribuiu pouco	Contribuiu razoavelmente	Contribuiu	Contribuiu muito	Contribuiu imensamente
Influenciar na expectativa de realizar pós-graduação no exterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oportunizar a participação em programas, projetos ou atividades de extensão universitária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propiciar experiências de aprendizagem inovadoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprofundar conhecimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar estágios ou atividades de iniciação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O quanto as disciplinas cursadas no intercâmbio contribuíram para sua formação acadêmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar o período de conclusão do curso de graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* 34. Participar do intercâmbio pelo Programa CsF contribuiu de alguma forma na sua **vida profissional** para:

	Nenhuma contribuição	Contribuiu pouco	Contribuiu razoavelmente	Contribuiu	Contribuiu muito	Contribuiu imensamente
Proporcionar novas experiências profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ampliar conhecimentos sobre empreendedorismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilitar acesso a treinamento de alta qualidade no exterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer novas formas de trabalhar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expandir as possibilidades de escolhas em relação ao mercado de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ampliar a probabilidade de conseguir um emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* 35. Ainda sobre sua **vida profissional**, participar do intercâmbio pelo Programa CsF contribuiu de alguma forma para:

	Nenhuma contribuição	Contribuiu pouco	Contribuiu razoavelmente	Contribuiu	Contribuiu muito	Contribuiu imensamente
Enriquecer o currículo e proporcionar vantagens em processos seletivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhar na sua área de formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conseguir emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção/aumento de salário no emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O quanto as disciplinas cursadas no intercâmbio do CsF contribuíram para sua formação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 4. Perfil Atual do(a) Ex-Beneficiário(a) do Programa CSF

**Você está na reta final!**

\* 36. Atualmente, se você exerce alguma atividade remunerada na área que você se graduou na UFBA?

- Não exerço atividade remunerada
- Não trabalho na minha área de formação
- Sim. Trabalho na minha área de formação

\* 37. Ter participado do intercâmbio pelo Programa CsF contribuiu para você exercer atividade remunerada na área que você se graduou na UFBA?

- Não exerço atividade remunerada
- Não
- Sim

\* 38. Destaque três aspectos positivos que influenciaram diretamente na sua vida acadêmica, profissional e pessoal que sem a sua participação no Programa CsF você, possivelmente, não teria alcançado.

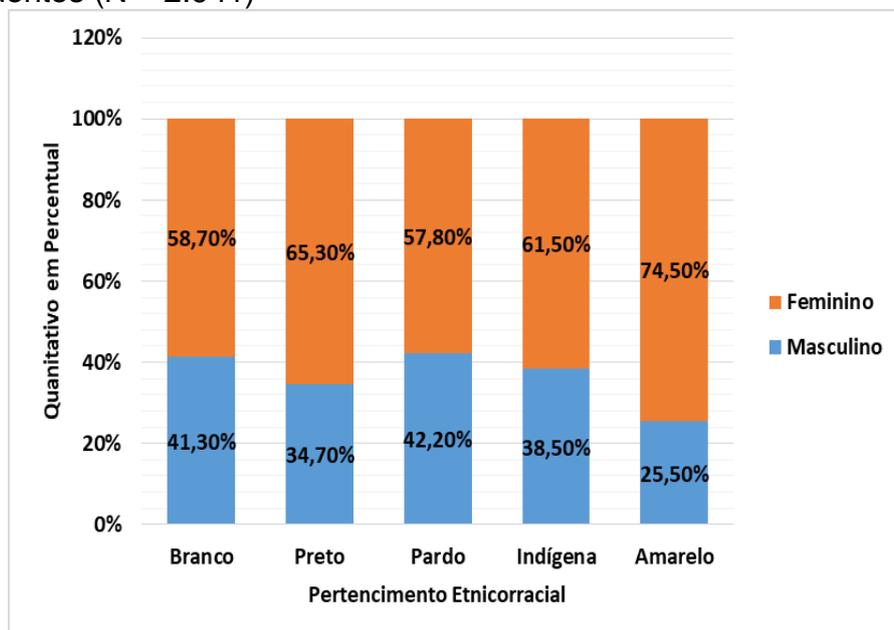
\* 39. Na sua opinião, o fato de você ter participado do Programa CsF, apresentou aspectos negativos durante a sua graduação? (Inclua em sua resposta como melhorar os pontos negativos especificados)

40. O que a UFBA poderia fazer para melhorar a experiência do(a) estudante de graduação de mobilidade internacional?

41. Qual é o seu email? (Sinta-se à vontade para não nos informar. Caso decida nos informar, saiba que não divulgaremos).

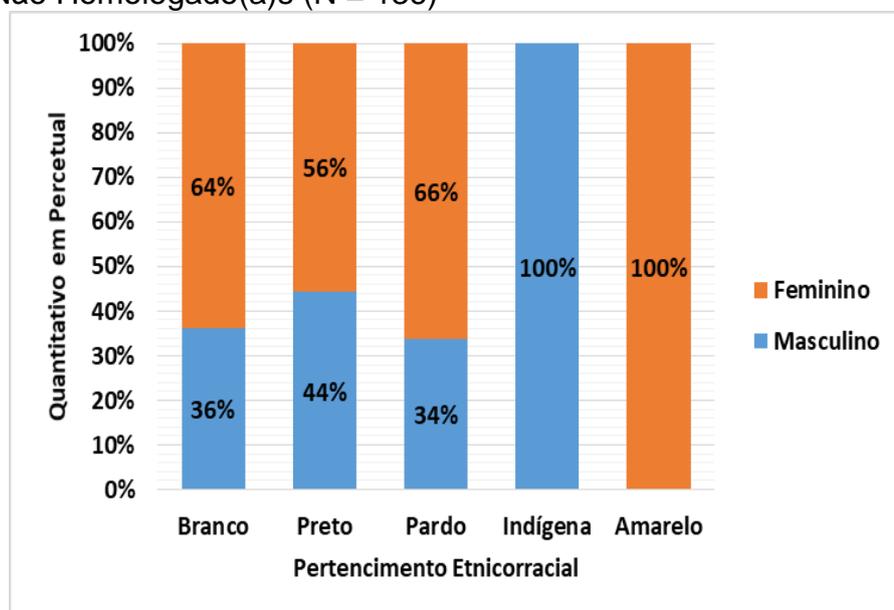
## Apêndice 2: Gráficos elaborados a partir dos dados comparados na seção 4.1

- a) Relação entre Pertencimento Etnicorracial e Identidade de Gênero do(a)s  
2.941 Respondentes (N = 2.941)



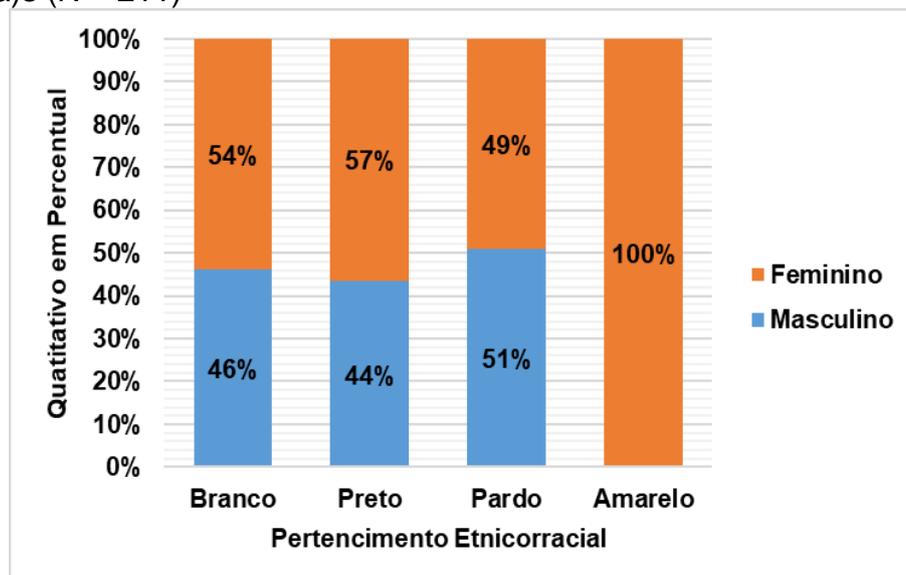
Fonte: Elaboração da autora, 2018

- b) Relação entre Pertencimento Etnicorracial e Identidade de Gênero –  
Candidaturas Não Homologado(a)s (N = 136)



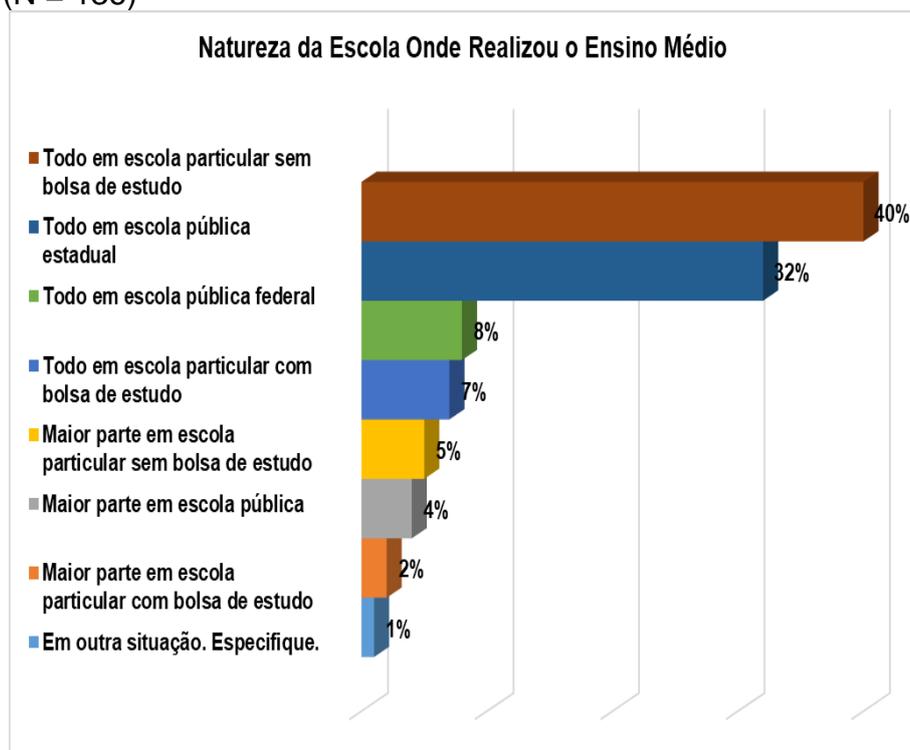
Fonte: Elaboração da autora, 2018

c) Pertencimento Etnicorracial e Identidade de Gênero – Candidaturas Homologado(a)s (N = 211)



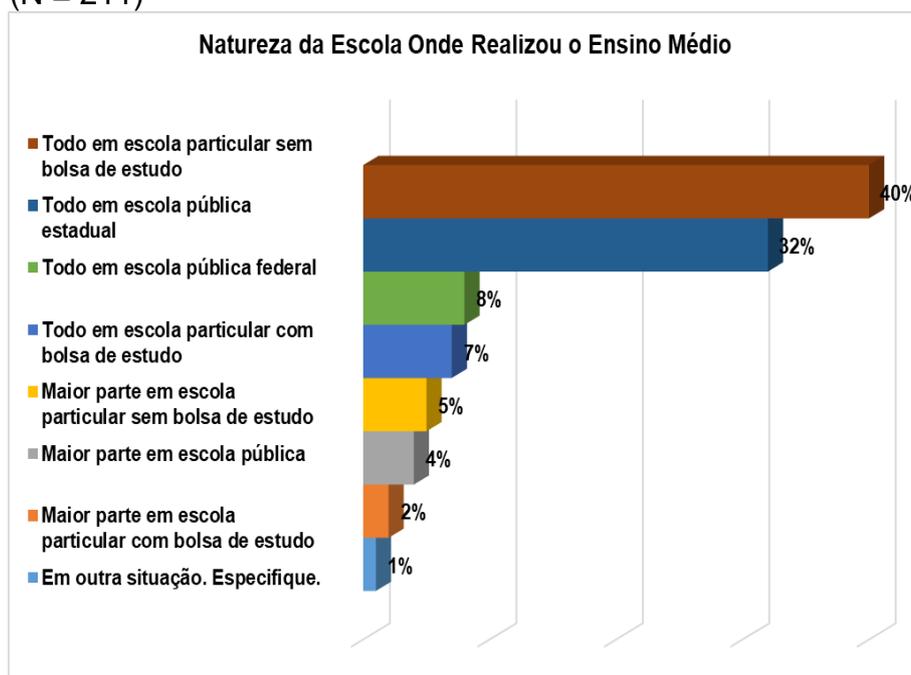
Fonte: Elaboração da autora, 2018

d) Natureza da Escola Onde Realizou o Ensino Médio - Candidaturas Não Homologadas (N = 136)



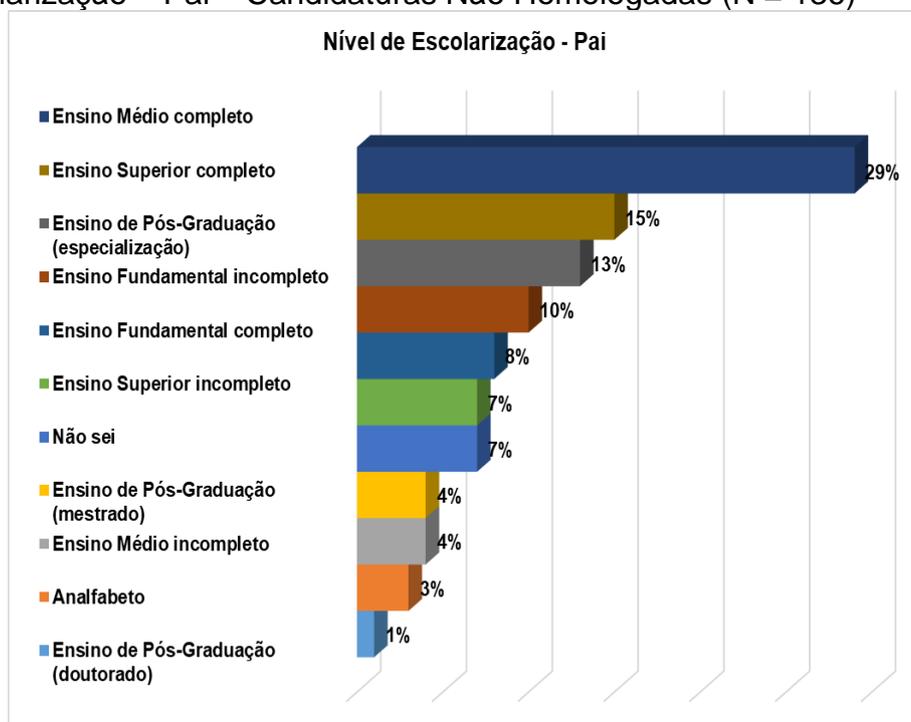
Fonte: Elaboração da autora, 2018

e) Natureza da Escola Onde Realizou o Ensino Médio - Candidaturas Homologadas (N = 211)



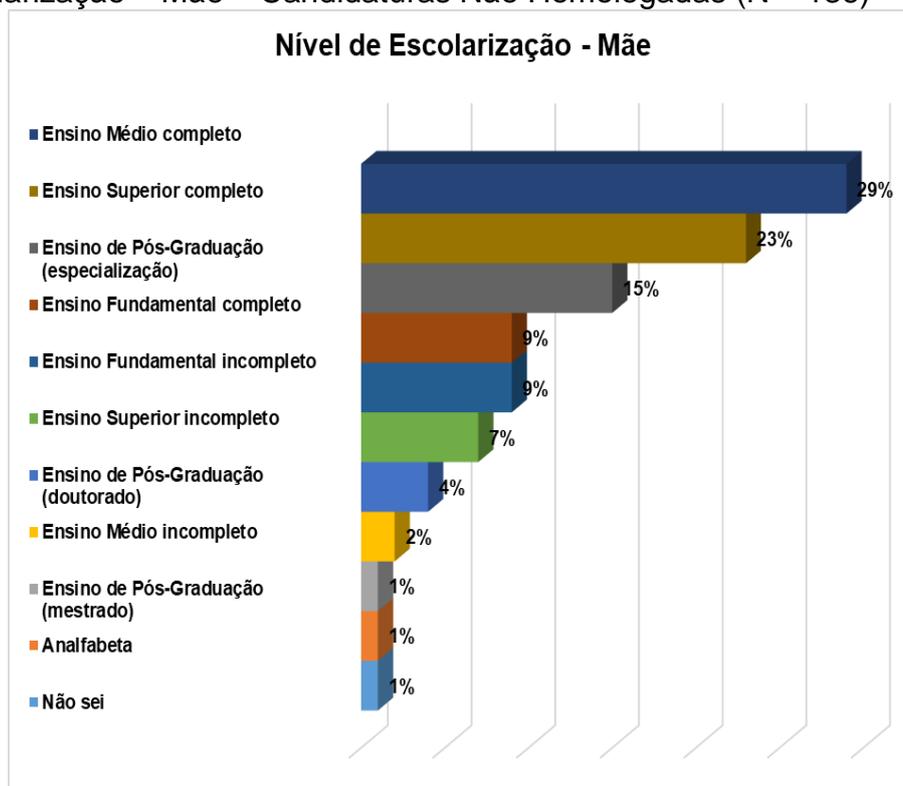
Fonte: Elaboração da autora, 2018

f) Nível de Escolarização – Pai – Candidaturas Não Homologadas (N = 136)



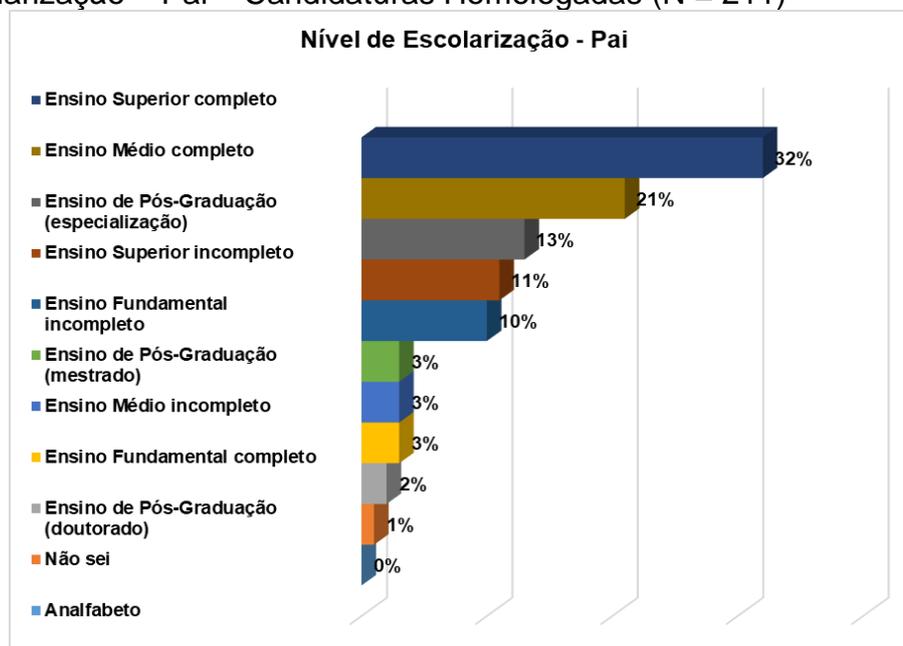
Fonte: Elaboração da autora, 2018

## g) Nível de Escolarização – Mãe – Candidaturas Não Homologadas (N = 136)



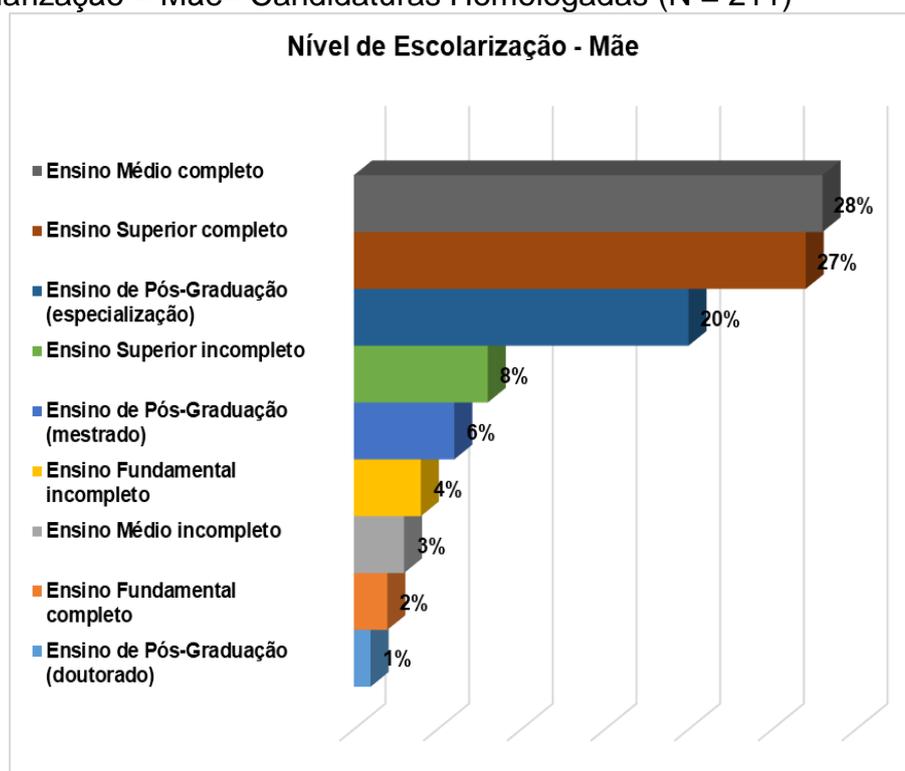
Fonte: Elaboração da autora, 2018

## h) Nível de Escolarização – Pai – Candidaturas Homologadas (N = 211)



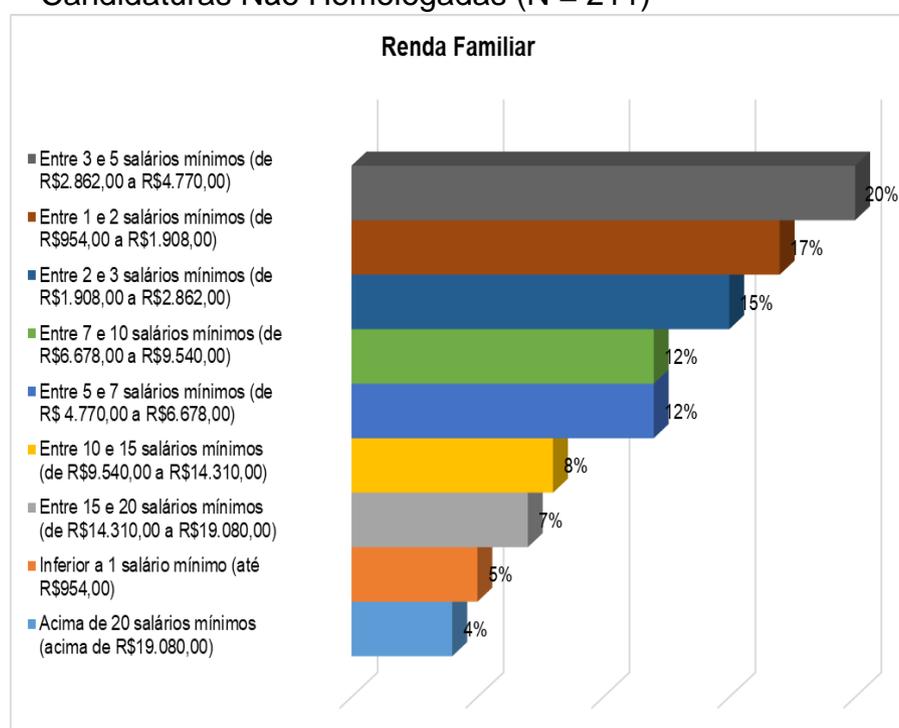
Fonte: Elaboração da autora, 2018

## i) Nível de Escolarização – Mãe– Candidaturas Homologadas (N = 211)



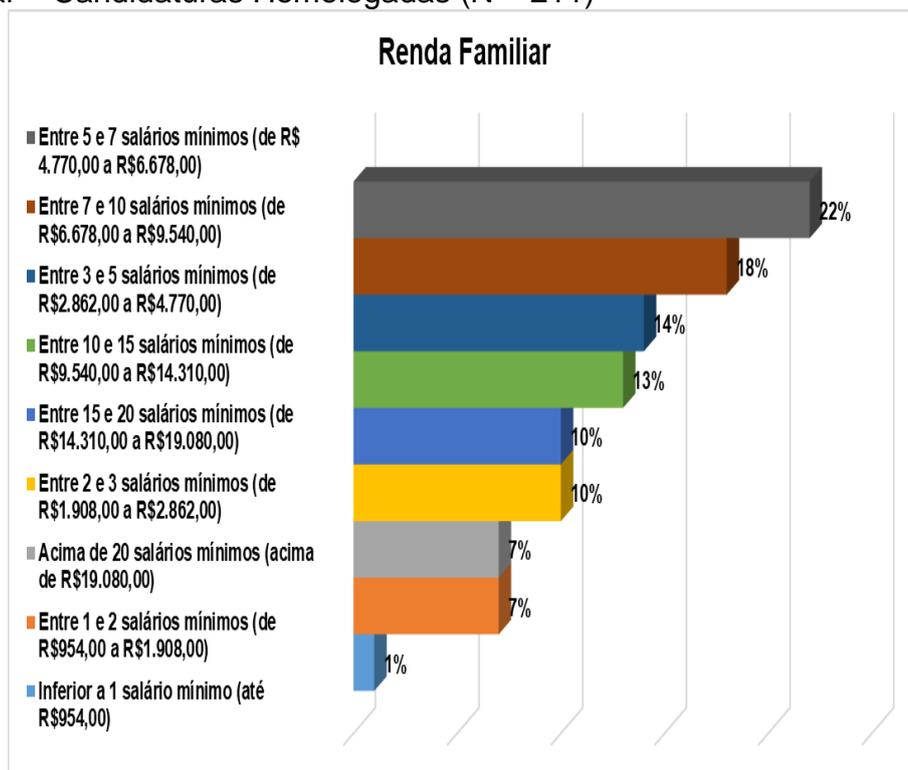
Fonte: Elaboração da autora, 2018

## j) Renda Familiar – Candidaturas Não Homologadas (N = 211)



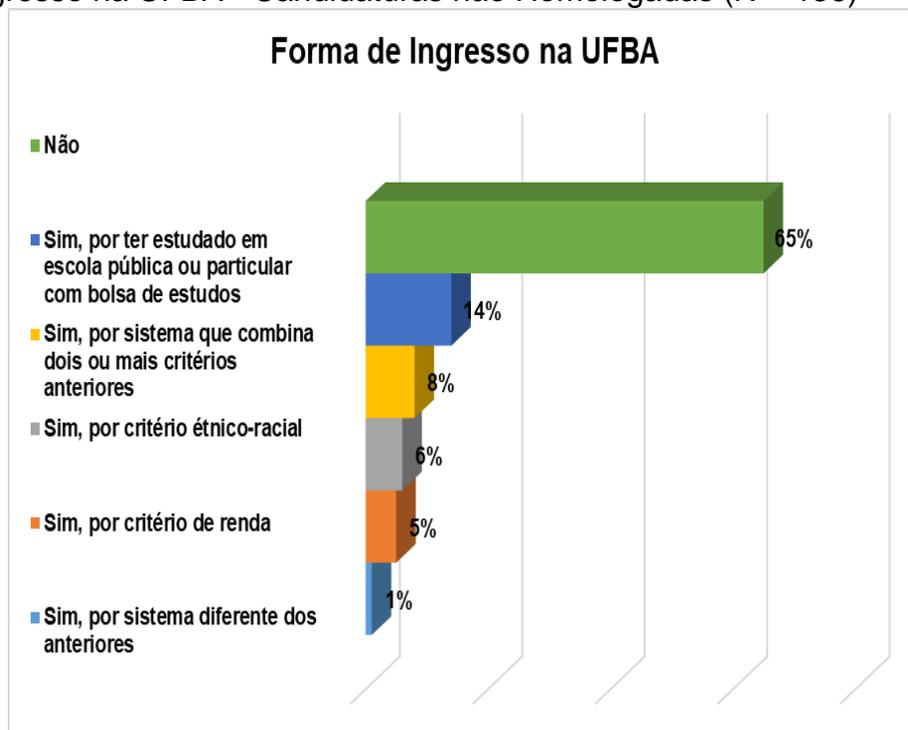
Fonte: Elaboração da autora, 2018

## k) Renda Familiar – Candidaturas Homologadas (N = 211)



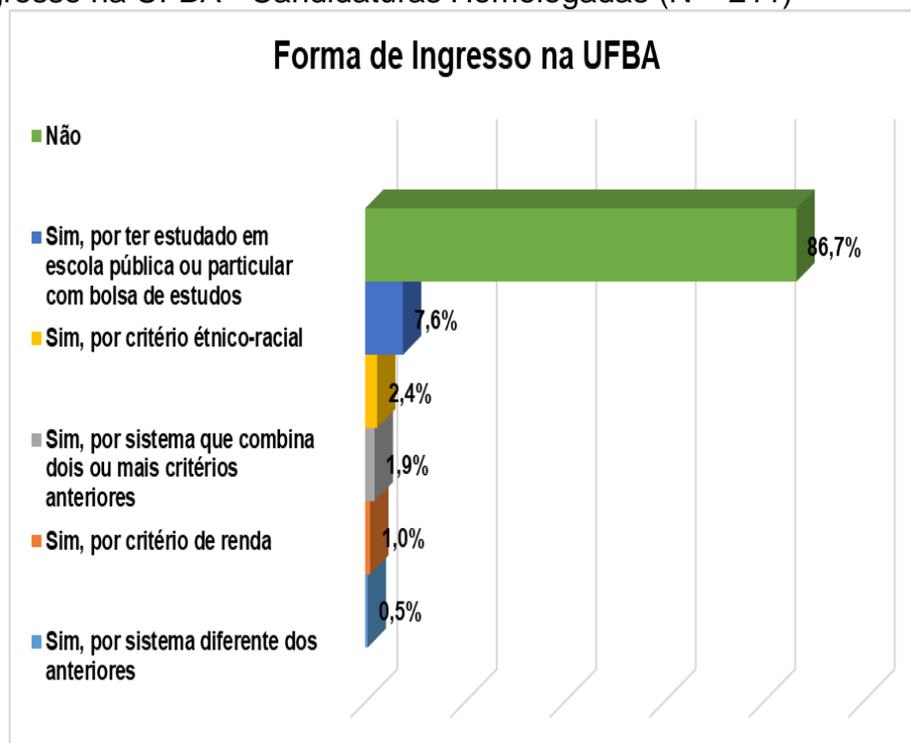
Fonte: Elaboração da autora, 2018

## l) Formas de Ingresso na UFBA - Candidaturas não Homologadas (N = 136)



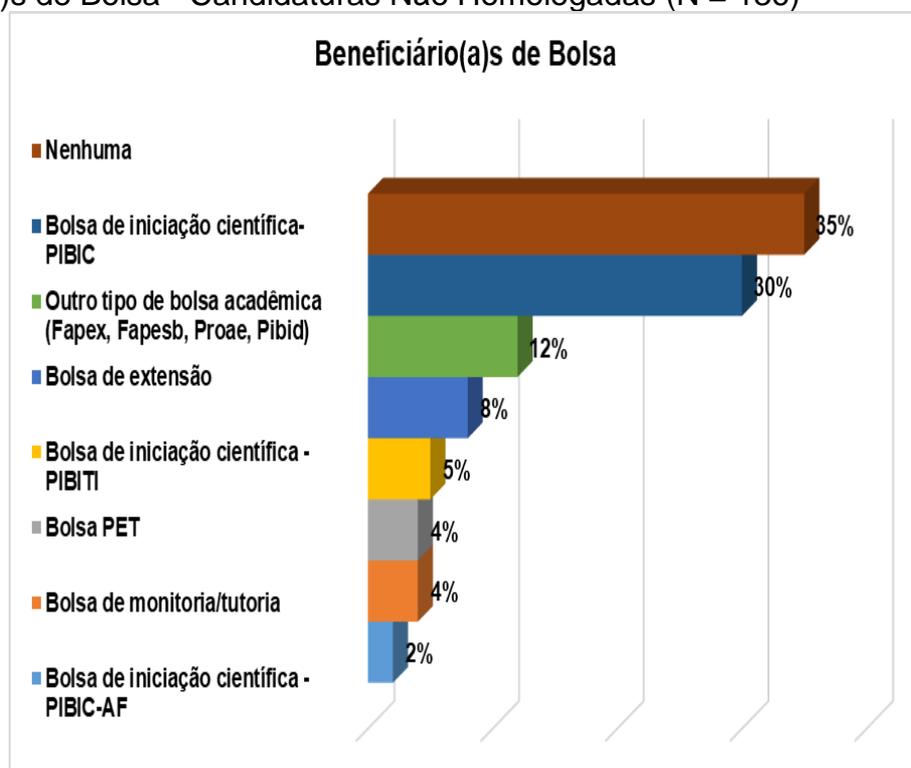
Fonte: Elaboração da autora, 2018

## m) Forma de Ingresso na UFBA - Candidaturas Homologadas (N = 211)



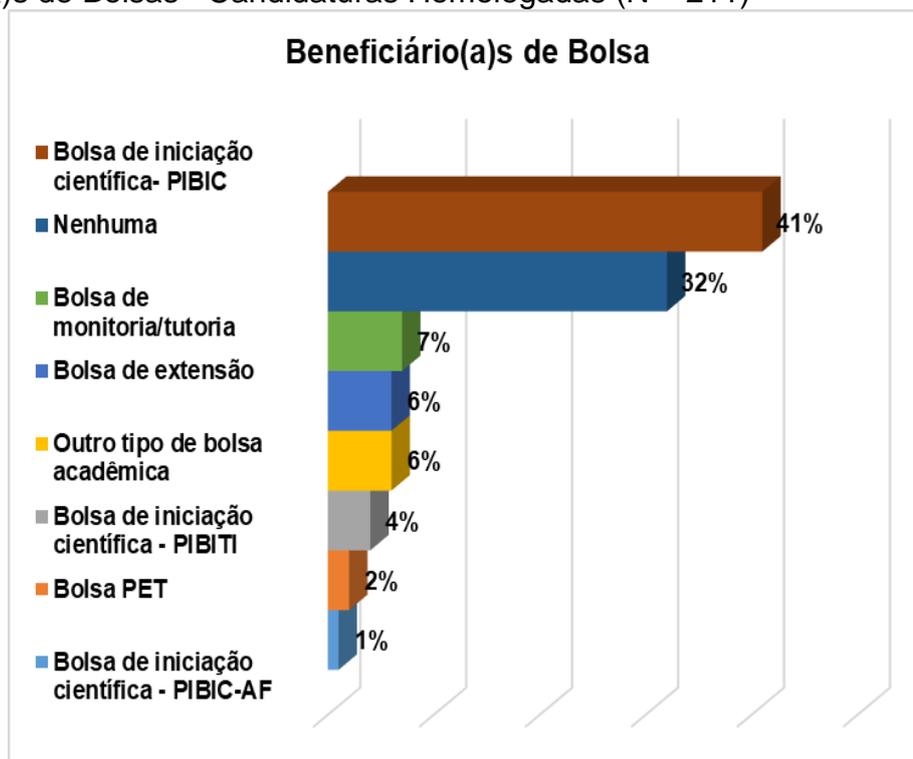
Fonte: Elaboração da autora, 2018

## n) Beneficiário(a)s de Bolsa - Candidaturas Não Homologadas (N = 136)



Fonte: Elaboração da autora, 2018

## o) Beneficiário(a)s de Bolsas - Candidaturas Homologadas (N = 211)



Fonte: Elaboração da autora, 2018

**Apêndice 3: Aspectos positivos que influenciaram diretamente na vida acadêmica, profissional e pessoal do(a) egresso que sem a participação no CsF não teria alcançado**

<b>Aspectos positivos que influenciaram diretamente na vida acadêmica, profissional e pessoal do(a) egresso que sem a participação no CsF não teria alcançado (Questão 38)</b>	
<b>Aspectos Positivos</b>	<b>Quantitativo</b>
Fluência no idioma	94
Conhecer e conviver com novas culturas, capacidade de se adaptar ao meio	50
Crescimento pessoal (autoconhecimento, amadurecimento, pró-atividade, autoconfiança)	41
Experiência internacional com valorização do currículo e credibilidade como profissional	31
Experiência de vida (foco, determinação, responsabilidade, independência pessoal, organização, administração do tempo e financeira, se virar só)	27
Não responderam/não recordam	22
Conhecimentos novos e específicos adquiridos nas disciplinas cursadas que sanaram lacunas de formação no curso, cujos projetos e disciplinas foram desafiadores.	22
Possibilidade de conhecer novas pessoas/estudantes ao redor do mundo e no Brasil/ <i>networking</i>	20
Aprofundar em áreas de interesse do curso, ajudou a definir e a se identificar com a área de estudo/de interesse profissional	20
Ampliação da visão de mundo	19
Aprender novos idiomas	16
Ampliação de horizontes e visão crítica em relação a formação e o exercício da profissão (descoberta de áreas de concentração diferentes para o curso)	13
Ajudou a conseguir o primeiro emprego/indicação para o atual emprego (ministrar aula no idioma do programa)	11
Abriu possibilidades e oportunidades em mais locais de estudo e trabalho	10
Realizar estágio desafiador na área de formação	10
Conheci o funcionamento e a rotina de um serviço acadêmico e/ou de saúde de excelência internacional (Sistema de ensino/Sistema de saúde)	10
Trouxe maior seriedade ao estudo e novas formas abordar assuntos acadêmicos, mais autonomia e melhor rendimento	9
Respeito às diferenças	8
Experiência acadêmica em universidade de reconhecimento mundial	8
Aprendizado e convívio com grupos de pesquisas e atividades de campo em diferentes áreas de pesquisa	8

Desenvolvimento científico, humano e cultural	8
Habilidades sociais	7
Contato com novas tecnologias, mais avançadas	7
Motivação com possibilidade para realizar pós-graduação exterior	6
Equilíbrio Emocional - aprender a lidar com questões/problemas pessoais e de amigos estando distante da família/tomar decisões	5
Ampliação de Amizades, laços culturais e afetivos	5
Rede de contato com pesquisadores internacionais da área	5
Novas formas de fazer pesquisa com autonomia, ensinar e aprender	6
Motivação para contribuir para uma mudança positiva no nosso país, no modo de vida, a fim de implantar aqui as metodologias de ensino e de organização semelhantes às vividas no exterior	5
Conheceu a(o) esposa(o) no intercâmbio/Relacionamento amoroso	5
Novas habilidades técnicas e científicas	4
Incentivo produção científica/pesquisa/estudo	4
Experiência profissional e acadêmica em uma área diferente da que costumava ter contato	4
Conhecer lugares/pontos turísticos mundialmente famosos	3
Aprendeu a lidar com novos desafios	3
Aprendeu a trabalhar com times diversificados	3
Melhor habilidade nos laboratórios/novos conhecimentos experimentais	3
Interesse pela carreira na área científica/acadêmica	3
Aprendi a fazer projetos (iniciação científica, mestrado, pesquisa grandes e complexos)	3
Intercâmbio de saberes/cooperação internacional e nacional	3
Participou de pesquisa inovadora/disciplina que foi tema do TCC/monografia	3
Perspectiva de atuação na área das disciplinas cursadas	3
Acesso ao mercado exterior	3
Cursando mestrado no exterior	3
Responsabilidade social/ <i>pay back</i> ao Brasil pela bolsa	3
Vivenciou, na prática, muitos conhecimentos teóricos do curso	3
Maior compreensão sobre aspectos da Interdisciplinaridade/Multidisciplinaridade	2
Publicações internacionais em revistas de impacto	2
Aumentar as oportunidades de trabalhar/estudar em pós-graduação fora do país	2
Ingressou no mestrado	2
Morar no exterior/migrar	2
Aprendeu a valorizar mais o ensino brasileiro/UFBA, que é superior em qualidade (só perde em estrutura de pesquisa)	2
Conheceu coisas simples que funcionam em outros países e não funcionam aqui e quer tentar trazer essas práticas para o Brasil	2
Cumprimento de prazos	2

Valorizar mais o ensino brasileiro/UFBA, que é superior em qualidade (só perde em estrutura de pesquisa)	2
Desenvolvimento de Resiliência	2
Comparação entre os ensinos superiores brasileiro e no exterior	2
Mudou de curso após o intercâmbio.	2
Desenvolvimento para saída da casa dos pais	1
Retorno ao país de destino para um mestrado sanduíche, justamente por conta do CsF e de toda bagagem obtida durante o programa	1
Premiação do TCC	1
Estudar matérias do nível de pós-graduação ainda na graduação	1
Participou do Programa Amigo-UFBA e está desenvolvendo um projeto para trabalhar com estudantes internacionais em Salvador.	1
Empregado no país destino	1
Bolsa de mestrado e bolsa de doutorado no exterior.	1
Proposta para pesquisar fora do Brasil	1
Carta de recomendação na seleção do mestrado	1
Possibilidade de revalidação de diploma no exterior	1
Contato para realização de mestrado fora do país	1
Motivação para terminar logo a graduação (na Alemanha com 7 anos de estudo - sua estadia na UFBA até agora- seria doutora)	1
Mostrou o quanto ainda há para ser aprendido	1
Descobriu que o curso não era a sua paixão	1
Objetivos alcançados	1
Término avançado do curso de graduação	1
Os professores tratam os alunos com carinho e respeito também percebeu como essa mesma relação aqui se dá de maneira tão tóxica	1
Possibilidade de participar de cruzeiros científicos internacionais	1
Dispensa de optativas	1
Sem o programa, provavelmente teria desistido de continuar o curso na UFBA	1
<b>Total</b>	<b>603</b>

Fonte: Elaboração da autora, 2018

**Apêndice 4: Opinião do(a)s Ex-Beneficiário(a)s do CsF/UFBA sobre os Pontos Negativos do Intercâmbio - Candidaturas Homologadas**

<b>Opinião do(a)s Ex-Beneficiário(a)s do CsF/UFBA sobre os Pontos Negativos do Intercâmbio - Candidaturas Homologadas (Questão 39)</b>	<b>%</b>
Atraso na conclusão do curso faz parte do processo, mas não é um aspecto negativo pelos benefícios adquiridos	8,06
Nenhum ponto negativo	44,08
Não pode fazer pesquisa na universidade, conforme constava no programa CsF	0,47
Atraso na conclusão do curso	12,32
Falta de assessoria/suporte por parte da UFBA durante e após o intercâmbio	0,95
Não possibilitou aproveitamento de matérias	1,90
Disciplinas aproveitadas não contam para o CR	0,47
Mais decepcionado(a) com o curso no Brasil e a total falta de preparo e competência da UFBA com relação aos cursos de engenharia.	0,47
Atraso na conclusão do curso, choque ao voltar pela situação nacional como está, desmotivação para a estudar na UFBA, especialmente o seu curso que é completamente carente de bons professores	0,47
Não responderam	9,48
Atraso na conclusão do curso por não aproveitar muita matéria cursada no exterior ou nenhuma	7,11
O retorno foi meio traumático por perceber que a cultura no Brasil, e na UFBA de forma mais forte, era de cada um por si.	0,47
A burocracia/empecilhos/falta de correspondência para aproveitar as disciplinas cursadas no exterior.	0,95
Ficou um pouco bagunçado o curso após o retorno, gerou atraso (Desemestralização, disciplinas com mais aluno do que vagas, etc)	1,42
Falta de acompanhamento psicológico por parte da UFBA no retorno ao Brasil	0,95
Atraso na conclusão da graduação por causa da greve na UFBA, os calendários acadêmicos não coincidiram, poucas matérias aproveitadas	2,84
Falta de coordenação com as universidades de destino.	0,47
Frustrado(a) ao voltar para a UFBA e ver o quão atrasados estamos	0,47
Viajou em um país com possibilidade de emprego e voltou em outro sem possibilidade alguma	0,47
O programa carecia de orientação aos alunos	0,47
A volta ao Brasil e a UFBA foi difícil de lidar e de voltar a se adaptar com a rotina da vida aqui	0,95
Percebeu o abismo tecnológico que existe entre a UFBA e a instituição no exterior; contudo, sem investimento adequado em ciência e tecnologia por parte do governo federal, não vê como melhorar este aspecto. Percebeu que muito se publica, visto as exigências que os docentes "sofrem", contudo muitas vezes são publicações para preencher números, sem grande impacto ou relevância científico-social.	0,47
Trancar o semestre e a falta de contato da universidade.	0,47

Ter adiantando demais o curso dificultou a aquisição de um estágio industrial, já que eles preferem estagiários mais ao meio da graduação.	0,47
O CSF não propiciou oportunidade direta ao curso de Medicina no exterior, o que deixaria a experiência mais condizente com o que realmente faz	0,47
Atraso na graduação por não conseguir aproveitar nenhuma disciplina e foi muito difícil conseguir estágio por já estar no final do curso quando voltou.	0,47
O retorno ao Brasil... É muito difícil retornar e encontrar o Brasil tão atrasado..	0,47
UFBA não sabe aproveitar nenhum conhecimento adquirido fora da universidade, e devido a burocracia da universidade, que é extremamente desnecessária, dificulta e limita a vivência, conhecimento e aproveitamento da experiência do graduando.	0,47
O pouco aproveitamento das disciplinas cursadas e a falta de instrução da UFBA para os alunos quanto a isso	0,47
Não pode entrar em laboratórios e hospitais por ser estudante internacional Não estudou seu curso lá, fez uma espécie de BI	0,47
Ajudou a reconhecer a qualidade de nossas universidades (conseguem se sustentar em um país que não valoriza a pesquisa) e ver como que nossa infraestrutura é precária	0,47
<b>Total em %</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaboração da autora, 2018

**Apêndice 5: Sugestões para a UFBA do(a)s Ex-Beneficiári(a)s de Graduação do Programa CsF para Melhorar a Experiência do(a) Estudante de Graduação de mobilidade Internacional**

<b>Sugestões para a UFBA do(a)s Ex-Beneficiári(a)s de Graduação do Programa CsF para Melhorar a Experiência do(a) Estudante de Graduação de mobilidade Internacional (Questão 40)</b>	<b>Quantitativo</b>
A UFBA poderia ter um centro de assistência ao aluno em intercâmbio para acompanhar mais de perto o estudante antes, durante e após o intercâmbio (suporte acadêmico, institucional e psicológico)	40
Não responderam/não tinham ideia	32
Facilitar o aproveitamento de disciplinas e atividades (estágio, pesquisa) realizadas no exterior (desburocratizar) para o intercâmbio não se tornar um atraso e punição	30
Oferecer mais orientação quanto à escolha da faculdade e disciplinas antes do intercâmbio (permitir cursar disciplinas que possam ser aproveitadas no currículo)	26
Promover parcerias concretas com regras claras, com o aproveitamento de disciplina, com inserção em estágio/pesquisa no exterior para diversas áreas, assim como dupla diplomação (doutorado sanduíche). Não somente da Europa, ampliar diálogo em outros continentes. A partir das colaborações já existentes entre pesquisadores da UFBA e instituições internacionais ou da participação dos estudantes nas universidades estrangeiras	24
Ampliar/Melhorar a divulgação/informação das possibilidades de intercâmbio, não restringindo-se ao site do AAI. Realizar eventos de divulgação das oportunidades de intercâmbio convidando os estudantes que já realizaram para fornecer informações, explicando os passos aos estudantes e professores em relação ao intercâmbio.	19
Disponibilizar mais bolsas de estudo (como as do CsF também)/fazer mais parcerias com outras instituições internacionais e de fomento proporcionando bolsas de estudo para pessoas que não podem pagar e prestar atenção em áreas não-tecnológicas para as quais experiência em outras culturas é fundamental, como artes e ciências humanas, com instituições públicas ou privadas	14
Estreitar vínculos com universidades de destino, estabelecendo contato constante para fornecer ajuda quando necessário, com maior acompanhamento dos alunos em intercâmbio periodicamente, (um tutor <i>online</i> ) por email e cobrar relatórios sobre o desempenho dos alunos em mobilidade. Com uma comunicação efetiva entre um professor da universidade de origem (UFBA) e de destino. Engajar professores como orientadores do estudante, promovendo um intercâmbio de tecnologia e conhecimento.	14

<p>"Internacionalizar" o ambiente da UFBA : receber mais estudantes estrangeiros, promover melhor interação entre os estudantes, o intercâmbio de experiências, permitindo-os conhecer novas culturas e abrindo espaço para novas oportunidades de estudo; expandir o programa de mobilidade para a UFBA com alunos que possam assessorar os estudantes internacionais; oferecer aulas ministradas em outros idiomas na UFBA; ter professores de outros países na UFBA (contato internacional); abrir possibilidades de universidades internacionais fazerem a troca de conhecimento e de alunos na pós-graduação. Estabelecer uma espécie de programa de acolhimento. Alunos da graduação eleitos anualmente para serem os representantes da universidade frente aos intercambistas. Cada um deles ficar responsável por um grupo máximo de alunos de diferentes países com a responsabilidade de mostrá-los a universidade (um tour), levá-los em eventos culturais, festas e passeios pela cidade, até que pudessem "se virar" sozinhos. Além de eventos periódicos somente para os intercambistas, para que se conhecessem e encontrassem pessoas de outros países na mesma situação que eles. Festas ou jantares (nada acadêmico) com representantes da universidade, incluindo representantes da reitoria, como realizados na universidade no exterior.</p>	11
<p>Padronizar/alinhar as disciplinas do curso com os de outras universidades do país e do mundo, a fim de ter melhor compatibilidade entre os cursos/ementas/carga horária (carga horária extensa, produtividade baixa, ter predisposição para evitar que os estudantes repitam conteúdos ao retornar do intercâmbio)</p>	11
<p>A UFBA deu todo suporte necessário antes de embarcar e durante meu período no exterior. Foi tudo tranquilo. No mais, cabe ao aluno se interessar e ir atrás.</p>	9
<p>Oferecer maior amparo na volta do estudante do intercâmbio com todas as questões de regularização do curso ao término do programa, assegurando que todos os aspectos legais de qualquer edital sejam plenamente cumpridos</p>	9
<p>Oferecer mais palestras indicando as possibilidades atuais de intercâmbio para os alunos e professores, incentivando o intercâmbio de estudantes, mesmo que isso possa contribuir para ampliar o período de conclusão do curso. Informar/incentivar os profissionais (professores e equipe de departamentos e colegiados) sobre/para a possibilidade de aproveitamento de disciplinas.</p>	8
<p>Diminuir a burocracia. Ter um sistema de burocracia que funcione e profissionais treinados nesse sistema. Atualmente o sistema confunde mais do que ajuda (prazos, diplomas, certificados, etc.)</p>	7
<p>Planejar eventos ou ter um trabalho do aluno participante do programa com a UFBA, incentivar para compartilhar conhecimento e experiências após essas atividades que gerasse retorno para a Universidade ou a sociedade a partir das experiências ou pesquisas desenvolvidas durante o intercâmbio, para contribuir para a internacionalização da instituição de alguma forma (caso não haja cobrança por parte da UFBA, é natural que não haja essa "retribuição"</p>	7

por parte do aluno).	
Aumentar o número de vagas para os cursos de línguas sem fronteiras para estudantes (desde o início da graduação) e docentes, com foco nas provas de proficiência além da aquisição do idioma	6
Facilitar a obtenção de estágios/realizar parcerias com empresas (estágios que não contribuam para atrasar a conclusão do curso)	6
Facilitar processos de mobilidade acadêmica. Possibilidade de tradução e tradução juramentada de documentos. Desburocratizar o trancamento	5
Ter um professor orientador na área de interesse/oferecer suporte para poder integrar o aluno em atividades de pesquisa/extensão no retorno	5
Estabelecer critérios claros e respeitados por todas as escolas e faculdades da universidade. Além de um procedimento a ser seguido pelos alunos que tem interesse em realizar um intercâmbio acadêmico, de modo a coibir arbitrariedade no momento de tomar decisões sem regras claras. Por exemplo, instituir uma comissão neutra para avaliar o aproveitamento de disciplinas	4
Preparar os alunos para o que irão encontrar nas universidades de destino, processo de matrícula, candidatura para estágio, seleção para pesquisa (apoio cultural, treinamentos de cultura). Por exemplo, construir uma cartilha com explicações diversas sobre os primeiros dias no exterior para ambientar o estudante em mobilidade. Iniciar um programa de apadrinhamento de quem vai por alguém que já foi.	4
Aumentar o número de vagas/oferecer mais programas para estudar no exterior para graduação e pós-graduação.	4
Garantir de um controle de que o aluno de fato venha a honrar seu compromisso no exterior (assistindo às aulas, realizando a pesquisa, etc). Serem mais rígidos com a fiscalização do ensino, porque muitas pessoas não estudaram o CsF todo.	4
Facilitar na parte de documentação. Possibilidade de tradução e tradução juramentada de documentos.	3
Incentivar a busca por estágio/pesquisa desafiadores. No momento em que proporcionar o intercâmbio ao aluno, buscar alguma atividade como estágio ou projeto de pesquisa pra potencializar a participação o estudante	3
Promover interação do aluno de intercâmbio com os demais colegas, antes e depois do intercâmbio, para estimular a troca de conhecimentos para elencar e averiguar o alcance dos objetivos do estudante com a atividade	3
Preparar-se para atender a demanda dos alunos atrás de notícias e informações sobre os programas, assim como capacitar pessoal para lidar com situações individualizadas e otimizar os processos	2
Buscar projetos para alunos em pesquisas que melhorem os projetos já existentes ou iniciem novos para que o aluno seja a ponte entre as instituições criando conhecimento, responsabilidade e maior troca de conhecimentos (Inserção em grupos de pesquisa)	2
Informar/incentivar os profissionais (professores e equipe de departamentos e colegiados) sobre/para a possibilidade de	2

aproveitamento de disciplinas.	
Promover maior contato entre pesquisadores e estudantes. Colocar alunos de graduação atrelados a pesquisadores, mestrado e doutorado, como tutores, a fim de fazer grupos de pesquisa e fomentar a investigação.	2
A ausência de acompanhamento da UFBA durante o intercâmbio, ao final foi bom porque aprendi a me virar sozinha.	1
Sugerir professores em alguns países	1
Oferecer um processo de seleção melhor para capacitar os estudantes que querem fazer intercâmbio.	1
Realizar questionários como este durante a realização do intercâmbio	1
Facilitar a validação dos diplomas obtidos no exterior.	1
Criar uma plataforma para o estudante se cadastrar, colocar suas informações e as empresas pudessem ir diretamente lá para levá-los para o mercado de trabalho.	1
Expansão do programa de mobilidade para a UFBA com alunos que possam assessorar os estudantes internacionais	1
Mais valorização do empreendedorismo, do ensino técnico e dos projetos de extensão.	1
Facilitar o contato com as universidades estrangeiras, mesmo que a mobilidade não seja proporcionada pela própria UFBA	1
Facilitar o acesso à informação sobre os procedimentos de relatório de atividades	1
Criar um canal de comunicação com registros (ex: capes linha direta) Um profissional responsável por lidar com assuntos associados a assuntos e questões internacionais.	1
Coletar, formalmente, as opiniões dos alunos intercambistas sobre suas universidades estrangeiras e promover melhorias na universidade com base nessas informações.	1
Permitir outras possibilidades de intercâmbio para novos estudantes.	1
Poderia ter mais centros de ensino que valorizassem outros campos que não a pesquisa.	1
Uma solução é fazer avaliações rigorosas, constantes e transparentes dos professores com a demissão dos mal avaliados. Tentar melhorar aspectos secundários gastaria muita energia com resultados fracos.	1
<b>Total</b>	<b>331</b>

Fonte: Elaboração da autora, 2018

## **Anexos**

**Anexo 1: Portaria de Criação da AAI**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
GABINETE DO REITOR**

**PORTARIA Nº 1.200/96**

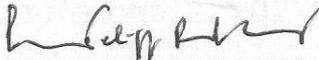
O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais,

**R E S O L V E**

**NOMEAR** HÉLIO AUGUSTO MONTEIRO FILHO, Professor Auxiliar, para o cargo de Assessor do Reitor, símbolo CD-04, desta Universidade, com atribuições de coordenar a implantação das casas de culturas e assessorar o Gabinete do Reitor em assuntos internacionais.

Dê-se ciência, publique-se e cumpra-se.

Palácio da Reitoria, em 01 de agosto de 1996.

  
**LUIZ FELIPPE PERRET SERPA**  
Reitor

## Anexo 2: Decreto Nº 7.642 – Institui o Programa Ciência sem Fronteiras

06/04/2019

Decreto nº 7642



### Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### DECRETO Nº 7.642, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2011.

Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.

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

#### **DECRETA:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

06/04/2019

Decreto nº 7642

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

- I - um representante da Casa Civil da Presidência da República;
- II - um representante do Ministério da Educação;
- III - um representante do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação;
- IV - um representante do Ministério das Relações Exteriores;
- V - um representante do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior;
- VI - um representante do Ministério da Fazenda;
- VII - um representante do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; e
- VIII - quatro representantes de entidades privadas que participem do financiamento do Programa.

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

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

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

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

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

II - acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa;

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

- a) ações para o bom desenvolvimento do Programa;
- b) metas e indicadores de desempenho do Programa; e
- c) áreas prioritárias de atuação do Programa;

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

V - divulgar, periodicamente, os resultados do Programa.

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

- I - um representante da Casa Civil da Presidência da República;
- II - um representante do Ministério da Educação;
- III - um representante do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação;
- IV - um representante do Ministério das Relações Exteriores;

06/04/2019

Decreto nº 7642

V - o presidente do CNPq; e

VI - o presidente da CAPES.

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

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

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

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

I - estabelecer:

a) -o cronograma de execução do Programa;

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

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

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

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

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

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

a) graduação-sanduíche;

b) educação profissional e tecnológica;

c) doutorado-sanduíche;

d) doutorado pleno; e

e) -pós-doutorado; e

II - bolsas no País, nas seguintes modalidades:

a) para pesquisadores visitantes estrangeiros; e

b) para jovens talentos.

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

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

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

06/04/2019

Decreto nº 7642

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III - firmar parcerias e acordos com instituições internacionais.

Art. 11. Cabe ao Ministério da Educação:

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

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

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

IV - firmar parcerias e acordos com instituições internacionais.

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

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

I - áreas prioritárias de atuação do Programa;

II - instituições brasileiras e estrangeiras participantes do Programa;

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

06/04/2019

Decreto nº 7642

IV - metas e indicadores de desempenho do Programa; e

V - demais regras para a implementação do Programa.

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

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

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

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

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

DILMA ROUSSEFF  
*Fernando Haddad*  
*Aloizio Mercadante*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 14.12.2011

### Anexo 3: Avaliação do Relatório Técnico Final de Bolsas Capes



**Universidade Federal da Bahia**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Coordenação de Iniciação a Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Programa Ciência sem Fronteiras**



### **Avaliação do Relatório Técnico Final de Bolsas CAPES**

A ser preenchido pelo orientador/coordenador do curso.

Identificação do Bolsista

**Beneficiário:**

**CPF:**

**Instituição de Origem:** Universidade Federal da Bahia

**Código do Curso:**

**Nome do Curso:**

**Cidade/UF:**

### **Avaliação**

1. O estudante retornou às suas atividades na Universidade?

Selecione:

- Sim  
 Não

2. Informe a data em que o bolsista retornou as suas atividades na Universidade:

\_\_\_\_\_

3. O desempenho acadêmico do estudante no exterior foi:

Selecione:

- 1 - Bom  
 2 - Regular  
 3 - Ótimo  
 4 - Fraco  
 5 - Péssimo



**Universidade Federal da Bahia**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Coordenação de Iniciação a Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Programa Ciência sem Fronteiras**



4. Qual o percentual em créditos de disciplinas realizadas no exterior com aproveitamento pela Universidade?

Selecione:

- Nenhum
- Até 25%
- Até 50%
- Até 75%
- Entre 76% e 100%

5. O que motivou o possível não aproveitamento de créditos foi: (pode ser marcada mais de uma opção):

Selecione:

- Não se aplica
- Disciplinas já cursadas pelo aluno na IES brasileira
- Disciplinas que não fazem parte da grade curricular na IES brasileira
- Disciplinas com formato/conteúdo distinto
- Desempenho insatisfatório/reprovação do aluno

6. Há evidência de falta de frequência às atividades e/ou dedicação do bolsista como parte de possível problema de aproveitamento?

Selecione:

- Sim
- Não

7. Há evidência de problema de qualidade ou atenção ao estudante por parte da Universidade no exterior?

Selecione:

- Sim
- Não



**Universidade Federal da Bahia**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Coordenação de Iniciação a Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Programa Ciência sem Fronteiras**



8. A adequação das atividades desenvolvidas no estágio em instituição acadêmica para a formação do bolsista foi:

Selecione:

- 0 - Não houve estágio em instituição acadêmica
- 1 - Péssima
- 2 - Fraca
- 3 - Regular
- 4 - Boa
- 5 - Ótima

9. A adequação das atividades desenvolvidas no estágio em empresa para a formação do bolsista foi:

Selecione:

- 0 - Não houve estágio em empresa
- 1 - Péssima
- 2 - Fraca
- 3 - Regular
- 4 - Boa
- 5 - Ótima

10. Tendo em conta toda a experiência relatada pelo estudante, como você avalia a relevância da bolsa para a formação pessoal/acadêmica do aluno:

Selecione:

- 1 - Péssima
- 2 - Fraca
- 3 - Regular
- 4 - Boa
- 5 - Ótima



**Universidade Federal da Bahia**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Coordenação de Iniciação a Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Programa Ciência sem Fronteiras**



**Resultado da avaliação**

- Não considero necessária realização de diligências pela CAPES sobre a bolsa.
- Considero necessária realização de diligências pelo CAPES sobre a bolsa.

**Identificação do Avaliador (Coordenador de Curso)**

**Nome:**

**Unidade:**

**Departamento:**

**Email:**

**Data:**

**Assinatura:**

## Anexo 4: Avaliação do Relatório Técnico Final de Bolsas Cnpq



Universidade Federal da Bahia  
Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação  
Coordenação de Iniciação a Pesquisa, Criação e Inovação  
Programa Ciência sem Fronteiras



### Avaliação do Relatório Técnico Final de Bolsas CNPq

A ser preenchido pelo orientador/coordenador do curso.

Identificação do Bolsista

**Beneficiário:**

**CPF:**

**Instituição de Origem:** Universidade Federal da Bahia

**Código do Curso:**

**Nome do Curso:**

**Cidade/UF:**

### Avaliação

1. O estudante retornou às suas atividades na Universidade?

Selecione:

- Sim  
 Não

2. Informe a data em que o bolsista retornou as suas atividades na Universidade:

\_\_\_\_\_

3. O desempenho acadêmico do estudante no exterior foi:

Selecione:

- 1 - Péssimo  
 2 - Fraco  
 3 - Regular  
 4 - Bom  
 5 - Ótimo



**Universidade Federal da Bahia**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Coordenação de Iniciação a Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Programa Ciência sem Fronteiras**



4. Qual o percentual em créditos de disciplinas realizadas no exterior com aproveitamento pela Universidade?

Selecione:

- Nenhum
- Até 25%
- Até 50%
- Até 75%
- Entre 76% e 100%

5. O que motivou o possível não aproveitamento de créditos foi: (pode ser marcada mais de uma opção):

Selecione:

- Não se aplica
- Disciplinas já cursadas pelo aluno na IES brasileira
- Disciplinas que não fazem parte da grade curricular na IES brasileira
- Disciplinas com formato/conteúdo distinto
- Desempenho insatisfatório/reprovação do aluno

6. Há evidência de falta de frequência às atividades e/ou dedicação do bolsista como parte de possível problema de aproveitamento?

Selecione:

- Sim
- Não

7. Há evidência de problema de qualidade ou atenção ao estudante por parte da Universidade no exterior?

Selecione:

- Sim
- Não



**Universidade Federal da Bahia**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Coordenação de Iniciação a Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Programa Ciência sem Fronteiras**



8. A adequação das atividades desenvolvidas no estágio em instituição acadêmica para a formação do bolsista foi:

Selecione:

- 0 - Não houve estágio em instituição acadêmica
- 1 - Péssima
- 2 - Fraca
- 3 - Regular
- 4 - Boa
- 5 - Ótima

9. A adequação das atividades desenvolvidas no estágio em empresa para a formação do bolsista foi:

Selecione:

- 0 - Não houve estágio em empresa
- 1 - Péssima
- 2 - Fraca
- 3 - Regular
- 4 - Boa
- 5 - Ótima

10. Tendo em conta toda a experiência relatada pelo estudante, como você avalia a relevância da bolsa para a formação pessoal/acadêmica do aluno:

Selecione:

- 1 - Péssima
- 2 - Fraca
- 3 - Regular
- 4 - Boa
- 5 - Ótima



**Universidade Federal da Bahia**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Coordenação de Iniciação a Pesquisa, Criação e Inovação**  
**Programa Ciência sem Fronteiras**



---

**Resultado da avaliação**

- Não considero necessária realização de diligências pelo CNPq sobre a bolsa.
- Considero necessária realização de diligências pelo CNPq sobre a bolsa.

**Identificação do Avaliador (Coordenador de Curso)**

**Nome:**

**Unidade:**

**Departamento:**

**Email:**

**Data:**

**Assinatura:**