

Internacionalização da educação e mobilidade estudantil em questão

Maria Isabel da Cunha

Maria Janine Dalpiaz Reschke

Resumo

O foco principal do estudo está na qualidade do ensino superior e na dimensão da internacionalização que vem sendo incorporada como um diferencial e requisitada para a agenda das universidades brasileiras. Procura-se recuperar uma perspectiva histórica desses movimentos na relação colonialização/emancipação. Esta reflexão serve de pano de fundo para um estudo pontual do Programa Ciências sem Fronteiras, a partir da perspectiva dos estudantes beneficiados com bolsas no exterior. O estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre a relação/tensão entre internacionalização e democratização da educação superior no Brasil. Foram ouvidos estudantes através de entrevistas presenciais e *on line* de duas universidades comunitárias do sul do país. Os achados foram organizados em dimensões e analisados de acordo com o referencial teórico baseado em Sousa Santos, Cowen, Knigh e Spears. As inferências indicam a importância do Programa como capital cultural individual dos estudantes, mas certo desperdício da experiência em termos institucionais. Sugerem, entretanto, reflexões que podem produzir avanços na qualidade do ensino de graduação, especialmente nas formas de ensinar e aprender, com vista a maior autonomia e protagonismo dos estudantes.

Palavras-chave: mobilidade estudantil; internacionalização; Programa Ciências sem Fronteiras; pedagogia universitária.

Os processos de internacionalização da educação brasileira começam com o Brasil Colônia. Com a tardia criação das universidades no solo brasileiro, Portugal se tornou a referência nesse nível de formação, com raras exceções. Os primeiros cursos superiores se constituem a partir da vinda da Família Real em 1808, e são raros e concentrados em algumas Províncias. Nem a república modificou esse quadro logo após a proclamação. Diferentemente da América espanhola, é reconhecido que a criação da universidade no Brasil é recente, datando dos anos 30 do século XX. Desde então, a relação entre as iniciativas pública e privada foram se constituindo, com predominância da instância privada, confessional ou não.

A relação de dependência econômica e cultural do Brasil em relação aos países centrais se manifestou por diferentes esferas. Na educação e na cultura, a intelectualidade francesa foi dominante até o conflito da Segunda Grande Guerra. O ensino da língua francesa era obrigatório no ensino básico até a LDB de 1971. Havia forte influência do pensamento francófono nas matemáticas, nas correntes históricas, na economia, nas artes e na filosofia.

A partir da decisão tomada pelo Brasil de compor o Bloco Aliado, na Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), estreitou-se a relação política e econômica com os Estados Unidos. Na educação, o pensamento de John Dewey (2011), disseminado por Anísio Teixeira,

marcou época nas concepções pedagógicas, em especial para a escola básica, movimento difundido até a década de 1960, e conhecido como Escola Nova.

Os anos 50 do século XX foram de convergência com as agências americanas de fomento, interessadas na industrialização parcial do país, em setores que se caracterizavam por manter a dependência com a América do Norte. Cabe mencionar o apoio a indústria automobilística que, em expansão, garantiram o mercado do petróleo para a economia *yanque*. Abandonavam-se as ferrovias progressivamente, herança cultural e econômica dos países europeus, para apostar nas rodovias e nos insumos que dela decorreriam.

As universidades foram estimuladas e assumiram de forma mais efetiva a condição de pesquisa, tendo os EEUU como significativo parceiro na formação de quadros e de importação de tecnologia. Essa condição se acirrou, a partir do golpe de 1964 que, com apoio americano, procurou realinhar o país com o discurso liberal conservador. Eram os anos da Guerra Fria e a manutenção ideológica da América Latina era uma questão de honra para os EEUU, especialmente após a Revolução Cubana.

A reforma universitária promovida pela Lei 5540 de 1968 alinhou definitivamente o modelo universitário brasileiro aos moldes norte-americanos. A departamentalização e o incentivo à pesquisa – garantindo a perspectiva da neutralidade e o discurso desenvolvimentista – protagonizaram uma importante expansão da rede de educação superior, incentivando a iniciativa privada nessa direção.

A abertura política, a partir dos anos oitenta, quebrou com a unilateralidade da dependência externa no pensamento acadêmico brasileiro. Progressivamente foi acontecendo uma mudança de eixo cultural que, ainda com forte dependência externa, produzia um pensamento latino americano que ajudava a pensar o país. Voltou a Europa a ter forte presença nas ciências humanas convivendo, sempre, com o avanço norte-americano nas ciências e nas tecnologias.

A revolução digital se responsabilizou, progressivamente, para diminuir fronteiras e fomentar a disseminação de ideias e perspectivas. Na condição de país em desenvolvimento, o Brasil continuou a beber da cultura e da ciência dos países do norte. Entretanto foi se conformando uma base muito mais sólida de produção de conhecimento através da consolidação dos programas de pós-graduação, para os quais, o fomento público, através da CAPES e do CNPq foi fundamental.

Os anos 90 revelaram uma mudança nas relações políticas mundiais com a simbólica queda do Muro de Berlim e a ascensão do neoliberalismo como solução universal para a economia mundial. Organismos supranacionais, como o Banco Mundial e a OCDE

adquiriram força no cenário econômico, acirrando as relações de dependência entre os países ricos e pobres. No caso da educação, o Banco Mundial assumiu uma posição de colocá-la em correlação e dependência com o desenvolvimento econômico. As políticas dos estados nacionais tenderam a abandonar os discursos da educação como bem público e direito dos cidadãos para convertê-la em estratégias de desenvolvimento economicista.

A internacionalização, portanto, assume uma nova roupagem, já que o conhecimento se traduz em mercadoria e faz a mais valia daqueles que o possuem, dando-lhes o direito de definir seus rumos.

O mundo se globalizava e nenhum país seria mais uma ilha. A interdependência estava reconhecida como inevitável. O esforço da ciência precisa estar a serviço da qualidade de vida para todos. Esse deve ser o intuito da internacionalização, quando compreendida com base na solidariedade. Estaremos, no Brasil, assumindo essa condição?

A mobilidade estudantil no contexto da internacionalização

Certamente a internacionalização se concretiza por diferentes modalidades. Os estudos comparados têm sido importante instrumento para explicitar os movimentos que relacionam experiências, políticas e práticas entre contextos, envolvendo diversos países. Popkewitz (2013) tem afirmado que a principal contribuição dos estudos de educação comparada precisa estar situado em um campo amplo que leva em conta as mudanças internacionais e globais. O autor defende, como Sousa Santos (1997), a noção de cosmopolitismo, por este estar no cerne da educação. Para o autor Popkewitz (2013, p. 468), “[...] na tradição do Iluminismo norte-europeu, o cosmopolitismo inclui a tese radical sobre a ação, participação e ciência como projeto de emancipação da humanidade”. Neste contexto, lembra que “O sujeito iluminado acredita na aplicação da razão e da racionalidade para dirigir as mudanças, e na melhoria e no progresso da sociedade que respeita a diversidade, a hospitalidade e a compaixão pelos *outros*” (POPKEWITZ, 2013, p. 468). Reconhece, pois, a educação como fator inserido em processos de globalização desde e durante o século XIX, até hoje.

Entretanto, não se pode desconhecer que o avanço científico e tecnológico colocou os processos de internacionalização em outro patamar, no século XXI. A interdependência econômica e o equilíbrio ambiental estão provocando olhar o mundo como uma aldeia global. Assume-se a de premissa que há uma interdependência entre os povos e que o equilíbrio é o portador da sustentabilidade. Mesmo assim, as disputas de poder se mantêm e o imperialismo internacional não recrudesce.

Teria a educação um papel a jogar nesse cenário? Que políticas poderiam acionar maior equilíbrio de desenvolvimento e solidariedade entre as nações?

Numa visão iluminista se pode dizer que o incentivo à programas de mobilidade estudantil se inserem nesse contexto como um aliado?

No Brasil, conforme explicitado neste texto, os movimentos de internacionalização fazem parte da história da dependência colonial. Provavelmente a primeira mobilidade se deu em direção a Coimbra, no Brasil Império, para onde eram enviados os jovens da classe abastada, na perspectiva de voltarem para o exercício profissional em terras tupiniquins. Usando a classificação de Cowen (2013) o que caracterizava esse movimento se inscrevia como uma *transferência*, isto é, o realocamento dos saberes adquiridos no exterior para a realidade brasileira. O referencial externo regulava a percepção de sábio, correto, legal, adequado. Reforça-se a função de dependência, no contexto colonial.

As mudanças ocorridas até o século XXI caracterizaram os movimentos de mobilidade estudantil de forma diferenciada, conforme procuramos refletir nesse texto.

Tendo como cenário a última década, é possível afirmar, porém, que se registra um movimento estatal no Brasil nunca antes presenciado, que favorece a mobilidade estudantil, especialmente para países desenvolvidos. O intercâmbio tornou-se num assunto de interesse estratégico bilateral, tanto para o Brasil, como para os países europeus e americanos, especialmente. Spears (2014, p. 152) lembra que:

O intercâmbio cultural ganhou um tom diferente daquele dominado pelo desenvolvimento da língua estrangeira e de enriquecimento cultural e passou a objetivar a preparação de jovens para uma economia globalmente competitiva, orientada pelas áreas estratégicas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática.

Esta nova condição foi responsável pela criação do *Programa Ciências sem Fronteiras* criado pela Presidenta Dilma Rousseff e apresentado ao governo norte-americano em abril de 2012. Esta política foi muito bem aceita nos países do hemisfério norte, atingidos pela crise econômica que se abateu sobre eles em 2008, que diminuiu a presença do estado nos orçamentos das universidades, forçando-as a iniciativas de investimentos próprios.

Atualmente o Brasil já enviou aproximadamente cento um mil e quatrocentos e quarenta e seis (101.446) estudantes no contexto do Programa. Trata-se de um Programa que teve o objetivo de distribuir bolsas de estudos em 23 países no exterior, em centenas de instituições de ensino superior. O foco da concessão de bolsas foi no nível de graduação, que representou 78% do total da primeira fase, de 2012 a 2014. O CsF foi oficialmente lançado

através do Decreto 7.642, de 13 de dezembro de 2011, portanto os primeiros contemplados viajaram já em 2012. O principal objetivo é promover a cooperação técnico-científica, contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino e centros de pesquisa brasileiros e estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no país, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação. Para isso, dezoito áreas foram eleitas como prioritárias, entre elas as engenharias, tecnologia da informação e área da saúde. Entre os critérios de seleção dos candidatos estavam: excelência acadêmica, proficiência linguística no idioma do país de destino e, a partir de 2013, seiscentos pontos como resultado mínimo no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

O reconhecimento de valorização que os estudantes dão a essa oportunidade é visível pelo fluxo de interessados que a ela acorrem. A possibilidade de uma experiência de estudo em uma universidade estrangeira impacta significativamente a trajetória formativa desses jovens e se constitui numa condição de crescimento pessoal e profissional; trata-se de um poderoso dispositivo de formação.

Portanto, a nível individual, o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF) ajuda os estudantes a fortalecer um capital cultural destacado, abrindo horizontes intelectuais, fazendo conexões profissionais, amadurecendo como pessoa, ampliando capacidades culturais.

Entretanto, é preciso ficar alerta, como afirma Spears (2014, p. 158) que “A capacidade altruísta é mediada por um conjunto de interesses nacionais e locais que se originam no governo federal para as universidades”, impactando a dinâmica interna das políticas acadêmicas. O interesse do país não se localiza somente na transformação dos estudantes que tem a oportunidade de estudar no exterior. Mas faz parte de medidas que visam impulsionar a economia do país, através das pesquisas na área da ciência e tecnologia e que possam ter impactos na indústria e produção local.

De certa forma, como política pública, se dispõem a ultrapassar a dimensão particular dos sujeitos e prever ganhos para toda a sociedade produtiva. Nesse sentido a internacionalização pode redundar em democratização, através do acesso a tecnologias que respondam ao interesse da maioria da população. Ou pode, apenas, estar a serviço dos grandes empreendedores e do mundo capitalista que concentra recursos intelectuais e econômicos.

Ao tomar a perspectiva da democratização, não pode haver um silenciamento sobre a crítica da exclusão das ciências sociais, humanidades e artes do Programa CsF. A percepção que subjaz a essa política dicotomiza a ciência, desconhecendo que as humanidades fortalecem o capital social nas suas múltiplas formas. Além disso, hierarquizam saberes numa escala de importância, com repercussões significativas na cultura das instituições

universitárias. Sem a base das humanidades, o Programa pode “transformar os alunos em mercadorias educacionais” (SPEARS, 2014, p. 161) que alimentam as universidades que recebem os estudantes brasileiros, fortalecendo o reconhecimento de que o ensino superior é tanto um bem público quanto um negócio global.

Essas considerações estimularam o estudo aqui descrito. Desenhado o cenário do Programa CsF, consideramos importante *conhecer como ele vem sendo gerido nas universidades e como os estudantes, por ele beneficiados, manifestam suas aprendizagens e perspectivas.*

Assumimos a importância formativa do Programa, mas questionamos o seu potencial para impactar em geral, a qualidade da educação superior. Que repercussões tem havido na Universidade? O que aprendem os estudantes? Como percebem as experiências de ensinar e aprender que viveram no exterior? Qual o valor dado à internacionalização como elemento de qualificação da educação superior? Que sugestões dariam para aperfeiçoar o Programa a nível estatal e institucional? Como vem sendo potencializado o capital cultural que acumulam nessa experiência? Como pensam que o Brasil pode se beneficiar com este investimento?

Relatando o estudo: Os estudantes beneficiados pelo CSF: aprendizagens e desafios

Para desenvolver a investigação selecionamos algumas universidades que aderiram ao Programa CsF, tanto de natureza pública como privada comunitária, representando Estados do sul e do norte do país, ouvindo os estudantes que usufruíram dessa oportunidade.

Com o intuito de organizar os dados coletados foi produzido um quadro-síntese que usaremos como referente para análise dos achados entre os estudantes. Seguindo o roteiro da entrevista, organizamos os dados em sete dimensões: (1) Motivações; (2) Condições de estudo; (3) Currículo; (4) Metodologia; (5) Relação professor e aluno; (6) Aprendizagens e desafios; (7) Internacionalização.

Motivações dos estudantes para aderir ao Programa Ciência sem Fronteiras:

Como temos discorrido o Programa Ciência sem Fronteiras no âmbito da internacionalização da educação superior brasileira, em tempos atuais, é uma realidade que tem se materializado através da ida de muitos graduandos ao exterior para realizarem um período de estudos em universidades localizadas em vários países do mundo globalizado.

Sendo assim, a mobilidade estudantil tem sido uma especial modalidade de internacionalização da educação superior no Brasil. Foi interessante, porém, perceber quais fatores movem os estudantes que realizam o Programa.

Pela característica singular e subjetiva que acompanha a vida do ser humano, os estudantes protagonistas deste estudo, afirmaram que suas motivações decorrem de diferentes aspectos, mencionando, principalmente o desejo de ampliação das suas aprendizagens; o interesse em qualificar seus curriculum-vitae; ter mais chances frente ao mercado de trabalho; desenvolver uma condição de multiculturalismo, bem como suas habilidades pessoais para viver e estudar no exterior. *“A saída do Brasil proporciona uma melhor visualização do mercado de trabalho como empreendedor procuro ver oportunidades pioneiras para aplicação em nosso país”* (China).

Foi possível perceber que justificando a ampliação de suas aprendizagens, mencionavam o desafio de aprender mais e com alguma exclusividade, colocando-se num patamar diferenciado, em relação ao conhecimento. Reconhecem que a aprendizagem ao longo da vida tem se tornado uma condição vital. Parecem demonstrar, com esse interesse, um compromisso pessoal com a própria formação profissional.

Certamente também estão com os olhos voltados para o futuro, querendo ampliar o curriculum e alcançar diferenciais que o intercâmbio favorece. Percebem um futuro próximo direcionado para o mercado de trabalho. Por certo, a internacionalização traz possibilidades de dar sentido aos currículos objetivando ampliar seus conhecimentos no exterior através da aquisição de novos saberes, novas aprendizagens e habilidades. *“Sempre tive interesse em conhecer o funcionamento e o método de ensino das instituições europeias. Vi no intercâmbio a oportunidade de viajar e conhecer obras arquitetônicas que eu só havia estudado”* (Itália).

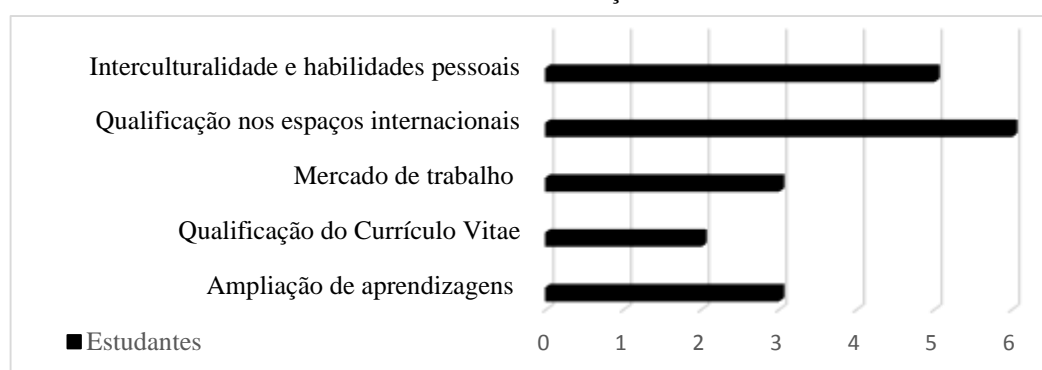
Porém, vale ressaltar o compromisso de resignificá-los para uma vida profissional comprometida com mudanças sociais da realidade local e global que os envolvem. Afirmam crer que o estágio dentro de algumas empresas, consideradas importante mundialmente, pode lhes dar mais oportunidades junto ao *mercado de trabalho* e antevêm um contexto competitivo. Alguns perceberam essa cultura na própria universidade onde estiveram e esta condição os chocou um pouco. *“A questão de estudo, lá eles são estranhos; fazem os alunos competirem entre si”* (Coréia do Sul).

Nossos interlocutores enfatizaram que acreditam que a internacionalização de seus estudos representa um peso valorativo para a vida acadêmica e profissional, numa perspectiva positiva. Entre os motivos que os entusiasmaram para participar do CsF, apareceu o desejo de uma convivência multicultural, com pessoas de outras nacionalidades. Entendem que o

Programa se constituiu numa porta para o conhecimento do outro e sua cultura. Sair de sua zona de conforto era um desafio e a convivência em outro país oportunizou um olhar sobre si mesmo, mas também para o outro, percebendo que o novo e o diferente favorecem a possibilidade de crescimento e amadurecimento pessoal. *“Pelo simples fato de eu ter ficado um ano fora, independente do país que eu fosse... desenvolvi minha autonomia”* e essa era uma aventura desejada.

Certamente a possibilidade de fazer um intercâmbio internacional, para um jovem estudante, contribui para o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades dos valores internacionais multiculturais entre as nações. Knight (2012) alerta, entretanto, que se não houver uma preparação que produza neles um compromisso com o seu país, pode haver um conjunto de consequências não previstas, desde a fuga de cérebros até a mercantilização da educação. Nos depoimentos de nossos estudantes, não foi perceptível essa intenção ainda que alguns tenham manifestado ter motivações para outras experiências internacionais, sempre que tiverem oportunidades.

Gráfico 1- Motivação



Fonte: Elaborado pelos autores

Condições de estudo

As condições de estudo dos países que os receberam estão relacionadas a sua realidade socioeconômica e aos avanços e investimentos em tecnologias e infraestruturas nas áreas de pesquisa e ensino.

Os depoimentos indicam que na maioria dos países centrais os estudantes não trabalham enquanto estudam, ao contrário da realidade brasileira. São estudantes de tempo integral, que aproveitam a vida no *campus*, participam dos seus diversos espaços de aprendizagem e dedicam muito mais tempo aos estudos. Os brasileiros possuem outra lógica de organização do tempo acadêmico, custando um pouco para ser compreendida a forma de

preparo para os estudos, desenvolvida nos outros países. Perceberam que foi um acréscimo a sua formação. Também tiveram dedicação integral ao estudo durante o tempo que passaram no exterior.

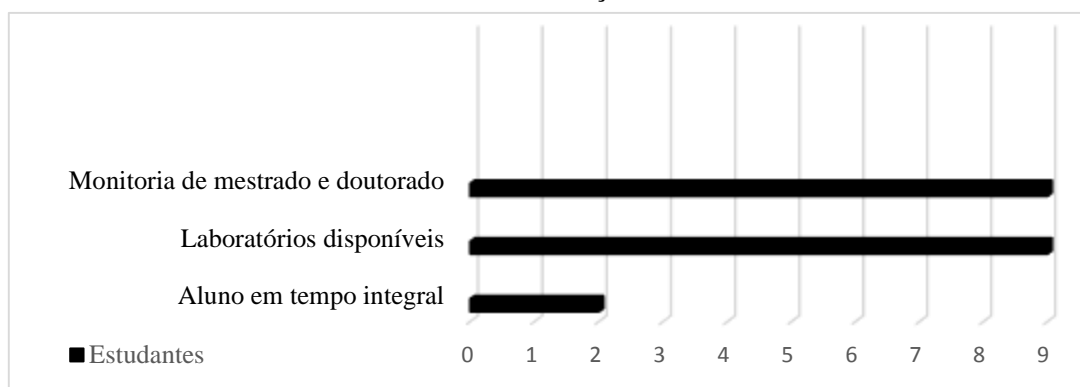
“Aqui são pouquíssimas as pessoas que trabalham enquanto estudam; então a universidade exige muito mais. No Brasil, além do meu estágio, fazia pesquisa de iniciação científica e estudava de noite, e aqui “só” fazendo faculdade, minhas horas de dedicação são muito mais intensas”. (Holanda)

Os estudantes ficaram positivamente impressionados com a disponibilidade de horários para explorar laboratórios e a estrutura da universidade. A possibilidade de estudo com estes materiais e equipamentos favoreceu aprendizagens que, certamente levariam tempo para serem constituídas nas universidades locais. *“Muitas vezes madruguei nas salas de estudos, ou nos laboratórios de computação da universidade. Os laboratórios são muito mais bem equipados”* (Estados Unidos).

Valorizaram as oportunidades de estágios, pesquisa e eventos de formação complementar nas suas áreas de interesse. Mencionaram que estágios em empresas qualificam-os como futuros profissionais.

Outro estranhamento, vivido pelos estudantes brasileiros, refere-se ao ritual acadêmico envolvendo metodologias diferentes das aplicadas no Brasil. Como muitos estudantes, que daqui foram fazer parte do grupo que trabalha e estuda, o fato da dedicação do estudo ser integral, os encantou. Por outro lado, logo perceberam que esta condição de desdobra em exigências de maior dedicação e autonomia para a realização de tarefas.

Gráfico 2: Condições de estudos



Fonte: Elaborado pelos autores

Como é ser um estudante no estrangeiro?

Com base nos relatos dos estudantes do Programa Ciências sem Fronteiras, compreendemos que é bem complexo, o deslocamento para outros países. “A primeira impressão que tive ao chegar nos EEUU, foi de um país individualista”, destacou uma estudante. A expectativa dela, certamente, estava ligada ao modo latino e brasileiro de conviver, mais expansivo e afetuoso. Para muitos, é a primeira vez que viajam sozinhos e saem de casa por uma temporada tão longa.

Enfrentam a barreira do idioma estrangeiro e da comunicação corrente no contexto do outro país. De alguma forma, encontram apoio de outros estrangeiros que estão na mesma condição e formam uma corrente solidária. Como lembra Cunha (2015, p.11):

O aprendiz sai do país para aprender com quem “sabe mais”, usufruir de melhores estruturas acadêmicas, professores mais preparados, laboratórios e bibliotecas mais equipadas e oportunidades de crescimento pelo convívio acadêmico de ponta, aperfeiçoamento da língua dominante. Lá, em geral, *o estudante tupiniquim* é visto como *o outro*, se sente como *o outro* vive preconceitos como *o outro*, fala como *o outro*. (Grifo do autor).

Entretanto, para alguns, a convivência frequente com outros brasileiros na mesma Universidade foi apontada como algo que não os obrigava a desenvolver o idioma inglês, e nem sempre essa condição foi valorizada por eles.

“Por exemplo, no lugar onde estou tem mais de 100 brasileiros. Então, a gente acorda com falando português, vai para aula, onde tem 20 colegas brasileiros, almoça com brasileiros. Enfim... passa-se boa parte do dia falando português”. (Estados Unidos)

Analysaram, também, as experiências da receptividade que tiveram ao chegar. Muitas universidades organizam comissões e se preparam para receber estes estudantes, incluindo, a recepção no aeroporto. “A recepção foi magnífica, com champanhe à vontade, um almoço especial, apresentações no teatro e palestra da Reitora”. (Finlândia). Foi um gesto admirado pelos estudantes brasileiros, fazendo do país de destino um espaço agradável e acolhedor desde o início.

Mas esta ação deve ter continuidade; precisa de um permanente trabalho de conscientização e de inclusão propriamente dita. A estrutura da universidade para tal foi salientada, inclusive uma delas organizou um guia de informações que os auxiliava favorecendo a ambientação no país, na cidade e na universidade.

Dado que nosso estudo tem o objetivo de analisar a internacionalização como condição que qualifica o ensino universitário, provocamos os estudantes a relatarem os processos curriculares e metodológicos que encontraram nas IES em que permaneceram.

É unânime a já explicitada condição de uma metodologia centrada na aprendizagem e no protagonismo dos alunos. Nesse sentido, os currículos computam como horas tanto as aulas presenciais, como o tempo que o aluno, de forma monitorada pelas atividades propostas, dedica à sua aprendizagem.

Dependendo do país, pode haver variações nestas experiências. É interessante ver o argumento de um estudante nesse sentido: *“No Brasil o engenheiro deve se formar para construir prédios, pontes... na Itália tudo já está construído e o graduando deverá se empenhar na manutenção ou em algo totalmente novo. Para isso, os conhecimentos de base são fundamentais”*.

Alguns viveram experiências curriculares que valorizaram, por exemplo, mais aulas por dia, mas com intervalos entre elas para os estudantes se organizarem para as inúmeras tarefas propostas pelos professores. *“Muitas leituras e um bom número de exercícios eram comuns para nós... Em geral não se espera que o aluno participe ativamente na aula; sua atuação se dará depois, no trabalho independente”* (Alemanha).

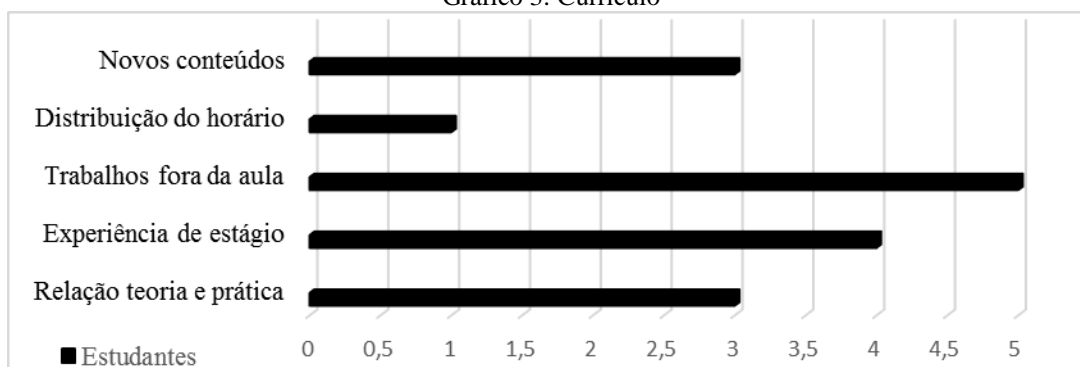
Ainda que haja algumas críticas a este deslocamento do ensino para a aprendizagem, parece ser esta uma tendência forte nos países para onde nossos alunos se dirigirem. Certamente tem a ver com a disponibilidade nas bases informatizadas e na imprevisibilidade de maior estabilidade do conhecimento. Os estudantes precisam, já na graduação, desenvolver habilidades de estudo e autonomia intelectual. E os brasileiros que fizeram este deslocamento estranham, pois ainda temos aqui o ensino presencial como a principal perspectiva de percurso curricular. *“Muitas vezes madruguei nas salas de estudo e laboratórios de computação da universidade”* (EUA). *“Lá os professores dão “cases” a cada início da aula, sobre a matéria anterior, para serem resolvidos e também é avaliada a participação do aluno”* (EUA). Certamente há aí uma concepção de conhecimento e de aprendizagem, que repercute nas metodologias de ensinar e aprender, inclusive nos saberes que os professores reconhecem para a docência.

Alguns estudantes afirmaram que, apesar das universidades (Inglaterra e EUA) terem muitos e equipados laboratórios, não é comum entender que a pesquisa é parte da formação de graduação. Alguns dos participantes tiveram de insistir e mostrar que, no Brasil, essa inserção se pode fazer muito mais cedo e é desejável que isso aconteça. Daí, quando aberta esta oportunidade, conviveram com colegas da pós-graduação.

Apenas um dos nossos interlocutores viveu uma experiência de aprendizagem baseada na metodologia de problemas (Problem Project based Learning - PBL) no campo da engenharia (Países Baixos), prevendo a execução de projetos com um semestre de duração. “Foi muito valioso para mim”, afirmou o estudante. Estágios fizeram parte da formação dos alunos brasileiros no exterior, como uma experiência bastante valorizada. Nela afirmaram ter maiores condições de relacionar a teoria à prática e vislumbrar temas para os seus Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs), envolvendo possíveis transferências e adaptações de tecnologias à realidade brasileira.

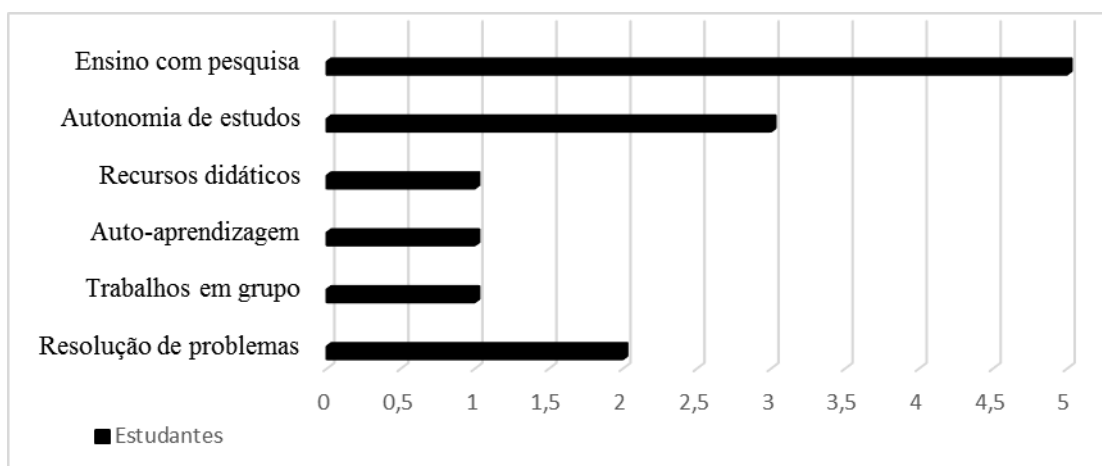
É certo que o vivido pelos alunos é diverso. Depende do país, da universidade, da carreira que cursam, das suas experiências prévias e tantos outros fatores. Dessa forma são complexas as generalizações. Muitas vezes os depoimentos são contraditórios e dependem das condições objetivas das experiências vividas.

Gráfico 3: Currículo



Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 4: Metodologia



Fonte: Elaborado pelos autores

Relação professor – aluno

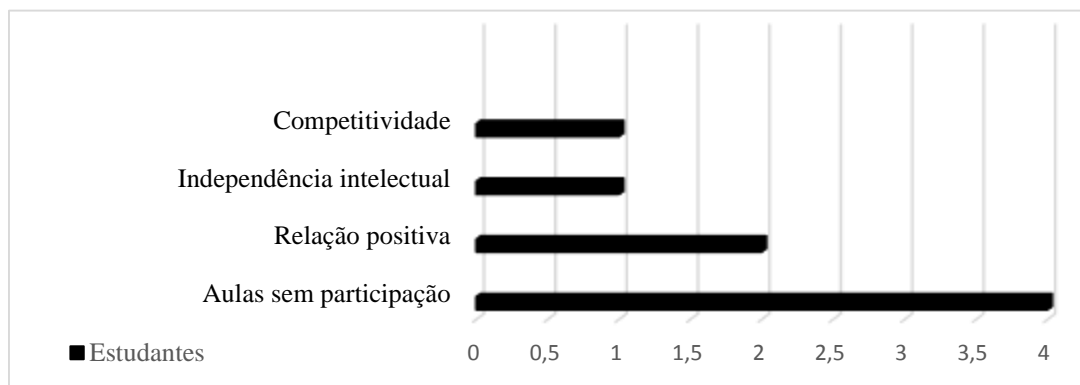
A relação professor-aluno foi um dos aspectos que interessou ao estudo, para compreender a experiência acadêmica dos estudantes, uma vez que essa dimensão é muito valorizada na cultura brasileira, respaldada por estudos e pesquisas. Já é lugar comum reconhecer que a cultura do povo latino-americano envolve a proximidade, incluindo manifestações de afeto e menor distanciamento entre as pessoas. Esse aspecto, porém, não mereceu expressiva manifestação dos estudantes, ainda que alguns tenham mencionado que os professores, nos países em que estiveram, são mais distantes e não costumam extrapolar a relação formal na aula universitária. São atentos, atendem as demandas dos alunos, desde que respeitem as formalidades de horários e locais.

Dada à compreensão pedagógica que sustenta a centralidade do processo mais sobre a aprendizagem que no ensino, há uma expectativa de autonomia dos estudantes. Eles afirmam “[...] *que no Brasil o aluno depende mais do professor, mas aqui (EUA) a gente aprende a procurar o conteúdo fora das aulas*”. Reconhecem que há estímulo à competitividade que, “[...] *por um lado, tem uma perspectiva positiva, pois faz com que todos se dediquem mais*” (Canadá).

O que se infere é que a concepção – que centraliza no currículo e nas práticas pedagógicas a aprendizagem dos alunos – reconfigura o tradicional papel docente, que perde a centralidade da transmissão do conhecimento e aposta na produção coletiva ou individual dos estudantes. Nesse sentido a relação professor-aluno divide sua importância com a que se estabelece entre aluno-aluno ou entre grupos de estudantes.

A configuração desses grupos também merece um destaque pontual. A quase totalidade dos nossos interlocutores mencionou que seus pares são colegas também estrangeiros e até mesmo brasileiros de outras regiões do país. Ainda que as universidades do Hemisfério Norte estejam abertas e interessadas no alunado alienígena, isto não significa uma cultura de paridade e reconhecimento da condição similar de trajetórias. Os estudantes locais resistem a parcerias com os estrangeiros e preferem o diálogo com seus pares; temem, na lógica concorrencial, que a solidariedade resulte em menor desempenho nos trabalhos conjuntos e revelam, mesmo que veladamente, preconceitos e desconfianças. Essa condição faz com que os coletivos sejam de *outros-outros*; ou seja, daqueles que não pertencem à nacionalidade local. Por um lado, nossos respondentes valorizaram a oportunidade de conhecerem a conviverem com múltiplas culturas e perspectivas; por outro, perderam a intensidade do diálogo com a comunidade local.

Gráfico 5: Relação Professo-aluno



Fonte: Elaborado pelos autores

Principais aprendizagens

Para o intuito da pesquisa, um dos pontos de destaque foi compreender as principais aprendizagens que os estudantes viveram na experiência propiciada pelo CsF.

Foi surpreendente o destaque que nossos interlocutores deram às aprendizagens pessoais. Foi um grande desafio. *“Tive de enfrentar tudo sozinha, estar longe da minha cultura e ter de adaptar às aulas em uma língua diferente foi difícil”* (EUA).

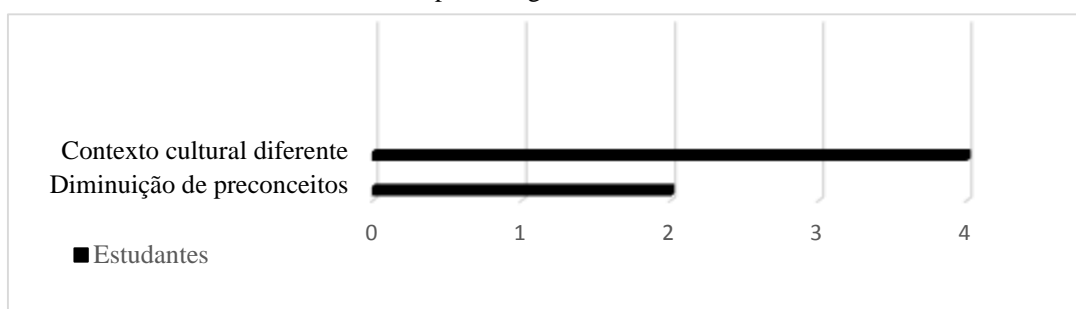
Mencionavam impasses desde a moradia, pelas exigências das imobiliárias, quando os *campi* não tinham essa estrutura, até a gestão da bolsa, *“[...] organizando gastos e aprendendo a viver sozinho”*. (Canadá). O respeito às diferenças culturais foi outro aspecto ressaltado pelos estudantes. *“Quando se lida com pessoas tão diferentes em sua base cultural, algumas coisas que tínhamos aprendido como certas ou erradas temos de reaprender, pois esta é uma noção que se altera nas diferentes culturas.”* (Portugal)

Os alunos revelam que amadureceram na experiência, pois *“tomar decisões e saber me virar sozinha foi o que mais valorizei, me tornei mais responsável e mais madura para a vida adulta”*. (Coreia do Sul). Talvez essas sejam aprendizagens complexas para computar nos históricos escolares dos estudantes; entretanto são fundamentais na sua formação e futuro desempenho profissional e de cidadania. Cada país, com suas peculiaridades, marcou um tipo de experiência, desde os horários que regem a vida dos espanhóis, até a culinária coreana e inglesa. Mas, para além das diferenças, uma estudante ressaltou que percebeu que *“As pessoas são iguais em qualquer parte do mundo, independentemente de usar burca ou ter olhos puxados.”*

(Coreia do Sul). Nesse caso, a igualdade refere-se à condição humana, que envolve sentimentos e identidade.

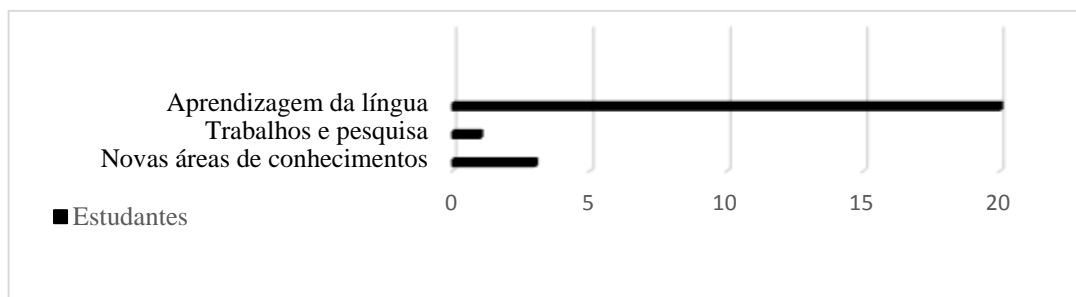
Foram muitas, também, as aprendizagens cognitivas e dos campos específicos de formação, mencionadas pelos nossos interlocutores. Muitas menções foram feitas para a aprendizagem e fluência da língua estrangeira, em especial o inglês, mas avanços na área da computação e aprofundamento teórico em seus campos profissionais também foram mencionados, inclusive fazendo relações com os percursos acadêmicos vividos por eles no Brasil.

Gráfico 6: Aprendizagens e desafios: culturais



Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 7: Aprendizagens cognitivas



Fonte: Elaborado pelo autor

Aspectos mais valorizados e principais desafios

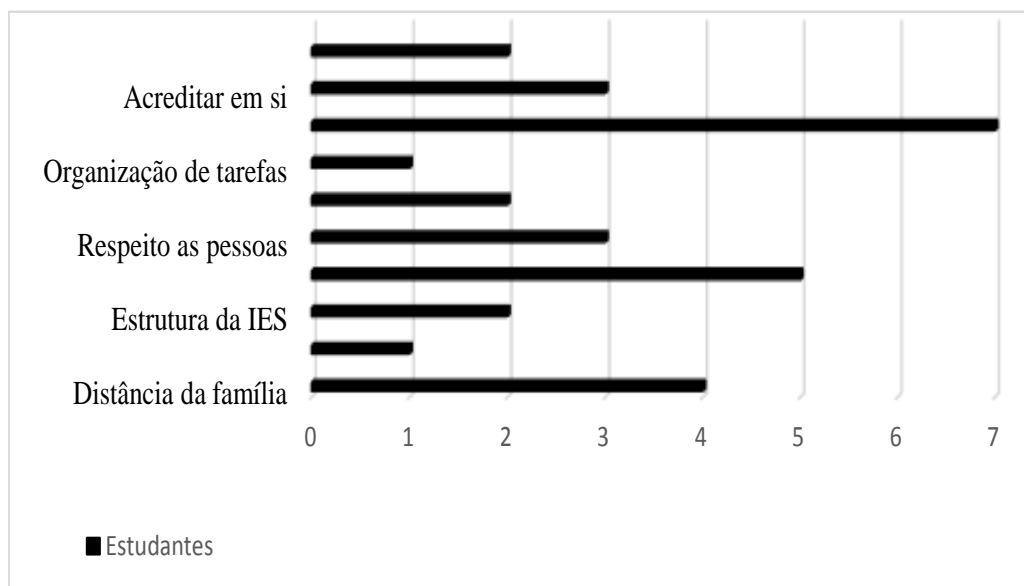
Por mais que haja preparação prévia, seja via apoio das instituições brasileiras ou por iniciativa do bolsista via internet, pelas redes sociais, comunicando-se com outros que tenham passado por esta experiência, nada se compara a condição real de viver a experiência de fato. O primeiro grande desafio desta dimensão é o conhecimento da “infraestrutura de hospedagem”. Vencida esta fundamental exigência, nossos respondentes mencionaram o ritual acadêmico como um fator de impacto. Referiram-se às vivências diferenciadas de metodologias de ensino; da ênfase no trabalho em grupo; na importância da tutoria. Consideraram que ter a possibilidade de fazer o mesmo curso

que realizam no Brasil, utilizando metodologias variadas e inovadoras, dá ao aluno uma visão mais ampla dos conteúdos e das perspectivas em relação à sua futura profissão. A experiência vivida representa uma saída da zona de conforto, o que gera uma primeira reação. Entretanto torna o processo mais ativo, interativo e dinâmico.

Acreditam que a forma com que o estudante está acostumado a atuar (ativa ou passivamente), seguindo a sua rotina de aula, na relação com os professores e colegas, uso dos materiais didáticos e dos laboratórios, enfim, tudo pode contribuir em muito para facilitar o entendimento dos conteúdos e para a dinâmica das aulas, levando à aquisição de conhecimento.

A exigência de conviver com aulas em idioma estrangeiro representou um inicial desconforto, criando bloqueios e dificultando parcialmente o processo de aprendizagem. Mas, pouco a pouco, foram se habituando. Reconheceram que a interação com as equipes administrativas e pedagógicas das universidades parceiras foram fundamentais, pois evitam momentos de tensão devido à precariedade de conhecimento parcial sobre a estrutura da universidade. Nesse contexto mencionaram o reconhecimento da estrutura da universidade como importante, compreendendo a forma como o ano acadêmico é dividido (semestre, trimestre), como as aulas acontecem (presenciais, online, expositivas, seminários) a periodicidade das avaliações, a expectativa de resultado e o entendimento sobre a responsabilidade das tarefas extraclasse. Reconheceram diferenças nas formas de tratar e ser tratado por funcionários, professores e colegas, exigindo adequação por conta das hierarquias, entre tantos outros.

Gráfico 8: Aprendizagens e desafios:



Fonte: Elaborado pelos autores

O valor da internacionalização

Os participantes da pesquisa acreditam que o aprendizado propiciado pelo intercâmbio tem significativo valor para a vida pessoal e profissional, bem como na democratização da educação superior. Vivenciar diferentes culturas e métodos de ensino possibilitou uma formação diferenciada, preparando-os para os desafios da vida e do mercado de trabalho.

Através dos relatos percebemos que os respondentes em geral têm a expectativa de poder compartilhar suas experiências no retorno ao Brasil. Relatam que podem e querem contribuir de alguma forma com a Universidade e com o desenvolvimento de projetos que possam qualificar suas áreas de conhecimento e sua relação com a sociedade. *“Alunos de intercâmbio têm em suas mãos uma vivência acadêmica muito valiosa, eu espero que as universidades no Brasil saibam explorar tudo que estamos aprendendo e levando conosco”.* (Estados Unidos).

Destacaram que a aprendizagem adquirida é transformadora e sentem-se em condições de participar de movimentos que possam também transformar a realidade da nossa sociedade. *“É uma grande oportunidade para todos que realmente querem aprimorar sua vida estudantil e profissional. A qualidade de ensino pode ser melhor em outros países, porém as experiências adquiridas lá fora, podem mudar o nosso ensino atual e fazer dele algo melhor.”* (Coréia do Sul).

Salientaram, ainda, que seria interessante receber mais alunos de outros países, estabelecer outras relações e parcerias, pois quem vem de fora também tem muito a

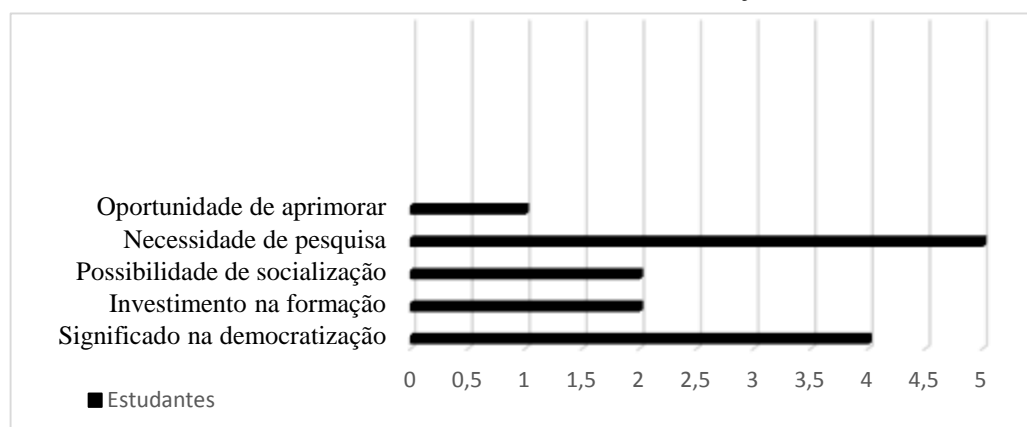
contribuir com a interculturalidade e o desenvolvimento local. Por outro lado, também apontaram que existe muita burocracia para ampliar os intercâmbios com outros países, bem como alertaram para a necessidade de melhorar a infraestrutura de recepção aos alunos estrangeiros.

Os estudantes demonstram interesse em aproveitar suas experiências para contribuir com suas Instituições, ao retornar do intercâmbio. Em geral, registraram a ausência de iniciativas nesse sentido. As experiências são compartilhadas de forma muito restrita nas aulas, com os colegas mais próximos. A “prestação de contas” acaba se restringindo a um relatório de viagem que é entregue à agência de fomento. “*É necessário apenas um melhor controle sobre o aproveitamento dos estudos dos bolsistas, pois este controle tem sido um pouco distante*”. (Alemanha).

O aprendizado e o conhecimento que adquiriram tem um importante significado pessoal, onde cada um ressignifica a experiência para si. Mas creem que seria importante uma dimensão mais coletiva.

Os relatos apontam para o valor da internacionalização na educação superior, apesar das restrições apontadas para o pleno desenvolvimento do CsF. Há o reconhecimento de sua importância e das aprendizagens que propicia, ampliando as perspectivas de vida e de formação de seus participantes.

Gráfico 9: Valor da internacionalização



Fonte: Elaborado pelos autores

Referências

COWEN, Robert. Introdução: O nacional, o internacional e o global. In: COWEN, Robert; KAZAMAS, Andreas; UNTERALTER, Elaine (orgs.) **Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas**, Brasília: UNESCO/CAPES, 2013, p.405-433.

DEWEY, John. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. **Revista Redescrições**, ano 3, n.1, p. 50-77, 2011.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades a respeito da internacionalização. Ensino Superior Unicamp. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-educacion/cincoverdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

POPKEWITZ, Thomas. O duplo significado de cosmopolitismo e os estudos comparados de educação. In: COWEN, Robert; KAZAMAS, Andreas; UNTERALTER, Elaine (orgs.) **Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas**, Brasília: UNESCO/CAPES, v. I, 2013, p. 467-487.

SPEARS, Eric. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n.1, p.151-163, 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Por uma educação multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-32, 1997.