



OS PROGRAMAS ERASMUS E CIENCIA SEM FRONTEIRAS COMO MATERIALIZACAO DA INTERNACIONALIZACAO UNIVERSITARIA

PAULO RBERTO SEHNEM¹

Associação de Pesquisa e Extensão em Educação de Joinville - APEEJ

paulo@webespanhol.com.br

RESUMO

A mobilidade de estudantes universitários parece ter se tornado um meio fulcral para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas, técnicas e pedagógicas. Com vistas neste crescimento significativo do processo de internacionalização das IES, o presente artigo tenciona, a partir de dois programas de mobilidade estudantil, apresentar e caracterizar a mobilidade como aspecto de sua materialização de forma exemplificada pelos próprios programas. As evidências apresentadas demonstram que o Brasil se encaixa em um processo de internacionalização caracteristicamente passiva. Insere-se nesse processo de forma periférica, com baixa recepção e elevado envio de estudantes. Por ora, vem procurando se estabelecer na viabilização e ampliação da mobilidade estudantil externa, com pouca ou quase nenhuma história e tradição na internacionalização ativa.

Palavras chave: Internacionalização; Erasmus; Ciência sem Fronteiras; Mobilidade estudantil.

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), com estagio sanduiche na Universidade de Salamanca (Espanha). Itajaí-SC – Brasil.

1. INTRODUÇÃO

A mobilidade estudantil, uma das formas de materialização da internacionalização universitária, experimenta expressivo crescimento em número de alunos e instituições envolvidas, bem como motivações e desdobramentos diversos. Para Szarka (2003), o conceito de mobilidade de estudantes pode ser desdobrado nas seguintes categorias:

- mobilidade espontânea: referindo-se a estudantes matriculados em instituições de ensino superior ao abrigo de procedimentos-padrão, portanto, não através de qualquer programa organizado;
- mobilidade organizada: referindo-se à mobilidade incentivada pela organização educacional. (ibid., p. 124).

De acordo com esta caracterização, a mobilidade espontânea tem como vantagem a não dependência de qualquer tipo de recurso financeiro ou estrutural organizado. Em contrapartida, é uma categoria limitada aos que possuem condição financeira abastada ou dependem de iniciativas não governamentais para que financiem a mobilidade.

De fato, independente da forma que a mobilidade se desdobra, seus efeitos podem ser perceptíveis. Os efeitos podem ser percebidos a nível institucional e pessoal. Nos dois níveis, o movimento lança bases para um maior aproveitamento das potencialidades individuais e coletivas, salvaguardando as especificidades nacionais e permitindo o fortalecimento da identificação do cidadão com esta unidade mais ampla.

Em princípio, a mobilidade de estudantes universitários parece ter se tornado um meio fulcral para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas, técnicas e pedagógicas. Para além disso, é também um modo de formar, corrigir ou ampliar a consciência que os participantes têm dos modos de vida, de educação e trabalho característicos de outros países.

De todas as formas, programas de mobilidade internacional são inerentes ao processo de internacionalização das universidades. Este movimento sempre fez parte dos conhecidos pilares desta instituição: o ensino, a pesquisa e a extensão. Analogamente, podemos dizer que a mobilidade internacional desenvolveu um papel fundamental e mais ou menos uniforme aos três pilares, como uma argamassa que deu rigidez a estas estruturas que perduram por mais de oito séculos. Por internacionalização universitária, concordamos com Rudzki (1998), ao se referir a um processo de mudanças organizacionais, de inovação curricular, de desenvolvimento profissional do corpo acadêmico e da equipe administrativa, de desenvolvimento da mobilidade acadêmica com a finalidade de buscar a excelência na docência, na pesquisa e em outras atividades que são parte da função das universidades.

A internacionalização universitária está imbricada ao processo de globalização e tem motivações variadas. Knight (2005) e Miura (2006) defendem que, além de atender ao processo de globalização, existem outras quatro motivações para esta tendência universitária: 1. razões políticas, como na busca pela paz e entendimento mútuo; 2. razões econômicas, pela preocupação com a competitividade e o crescimento econômico; 3. razões socioculturais, pela expansão de valores morais e nacionais; e, 4. razões acadêmicas, para a qualificação das pessoas para o mercado de trabalho, a reputação das instituições de ensino superior (IES), a qualidade do ensino, pesquisa e serviços e a exposição cultural decorrente da mobilidade de estudantes e professores.

Para Rudzki (1998), quatro são os tipos de internacionalização das IES: a proativa, a reativa, a oculta e a ausência deliberada de internacionalização e, também, são identificadas quatro tipos de ações que constituem o processo de internacionalização: a mudança organizacional, a inovação curricular, o desenvolvimento da equipe e a mobilidade estudantil. Esta última, a mobilidade estudantil, caracteriza um dos tipos de internacionalização que na

concepção de Rudzki é a proativa, aquela abordagem a qual se refere a existência de uma política ou estratégia explícita.

Nesta mesma direção estão Lima e Maranhão (2009), ao caracterizarem a internacionalização educacional em ativa e passiva:

Enquanto a inserção internacional do setor educacional, existente nos países centrais, se manifesta de forma ativa, isto é, com a implantação de políticas de Estado voltadas para a atração e acolhimento de acadêmicos, a oferta de serviços educacionais no exterior envolvendo a mobilidade de *experts* em áreas de interesse estratégico, a exportação de programas e instalação de instituições ou *campi* no exterior; nos países periféricos ela se manifesta de forma diferente: observa-se a necessidade de definir criteriosa política de emissão de acadêmicos (principalmente professores-pesquisadores) para se formar nos grandes centros, objetivando investir no desenvolvimento de uma elite intelectual capaz de influir sobre o processo de modernização de alguns setores, apesar do elevado risco de perdê-la frente à reduzida capacidade de oferecer atrativas condições de trabalho e remuneração ao término da formação. (ibid., p. 585).

Em outras palavras, a internacionalização ativa está ligada, entre outras coisas, à manutenção de políticas de Estado voltadas para atração e acolhimento de acadêmicos. Em contrapartida, a internacionalização passiva se caracteriza pela inexistência de uma criteriosa política de envio de estudantes ao exterior e à baixa capacidade de acolhimento, bem como de oferecer outros serviços educacionais.

Com vistas neste crescimento significativo do processo de internacionalização das IES, o presente artigo tenciona, a partir de dois programas de mobilidade estudantil, apresentar e caracterizar a mobilidade como aspecto de sua materialização de forma exemplificada pelos próprios programas. O Programa Erasmus por se tratar do maior e mais expressivo programa de mobilidade da história das universidades e o Programa CsF, programa já extinto, mas que pode nos trazer um verdadeiro arsenal de conhecimentos para o aprendizado institucional e, assim, continuar acreditando, investindo e promovendo a mobilidade estudantil. Esta produção foi possível graças a um período de mobilidade na Espanha, na Universidade de Salamanca, durante doutorado sanduiche, onde o autor teve contato com a literatura europeia e durante o doutorado no Brasil, onde o contato com a literatura e com o aluno egresso do CsF se deu. Muitos termos e expressões aqui descritas foram pertinentes para o desenvolvimento da tese defendida naquele momento, a qual, abordava a mobilidade estudantil e os contributos dela emergentes e a relação com a competência comunicativa intercultural e, portanto, permanecem no texto aqui apresentado para este evento, que, pelo recorte e objetivo, carrega a parte que compôs a pesquisa bibliográfica da tese.

A primeira parte do texto caracteriza a mobilidade em questões como motivações, vantagens e contributos de Programas de Mobilidade. A segunda parte apresenta a gênese e as principais características dos dois programas de mobilidade, o Erasmus e o CsF, e ao final desta parte apresentamos os dois programas em perspectiva, números e dados importantes para que o leitor possa aproximar as duas iniciativas. Por fim, tecemos algumas considerações acerca dos dois programas e suas possibilidades para o Ensino Superior.

2. MOTIVAÇÕES, VANTAGENS E CONTRIBUTOS DOS PROGRAMAS DE MOBILIDADE INTERNACIONAL

Além de nos permitir identificar as lacunas que pretendemos explorar, a literatura revisada ofereceu-nos um conjunto terminológico de valor teórico-metodológico. Termos como “motivações”, “vantagens”, “benefícios” e “contributos” carecem de caracterização para que se compreendam nossas escolhas terminológicas e seus posteriores empregos e desdobramentos no texto e seu emprego na pesquisa.

Em primeiro lugar, as “motivações” estão relacionadas aos elementos que impulsionam ou influenciam um estudante a se candidatar a programas de mobilidade e a escolher o país de destino. Elas podem ser das mais diversas origens, desde influência de amigos, familiares, professores, bem como das necessidades como profissional, etc.

Larsen e Vincent-Lancrin (2002) identificaram uma série de 18 fatores que influenciam acadêmicos a estudar no exterior. Estes fatores estão demonstrados abaixo e subsidiaram pesquisas como as de Lima e Maranhão (2008, 2009) e Leal e Ramos (2011), os quais nos auxiliam na caracterização das vantagens e motivações para a mobilidade.

Neste sentido e com base nos autores supracitados, Lima e Maranhão (2009), com maior ênfase às motivações, reuniram em quatro categorias os aspectos responsáveis por influenciar acadêmicos na decisão de estudar no exterior e escolher país de destino. A primeira categoria seria a Sociocultural e os fatores seriam os seguintes: língua do país de destino; proximidade cultural e geográfica entre o país de origem e de destino; existência de grupos de estudantes originários do país de origem, no país de destino; qualidade de vida no país de destino: clima, atividades culturais e turísticas etc.

Na categoria dos fatores Acadêmicos, seriam os seguintes: diversidade de oferta de programas e cursos pelo sistema de educação do país de destino; e, reputação e percepção de qualidade do sistema educativo existente no país de destino e dos estabelecimentos educacionais em relação ao país de origem.

Já na categoria dos fatores Econômicos, estariam: ligações econômicas pré-existentes entre os países que exportam e que acolhem estudantes; existência e acesso à infraestrutura destinada a estudantes estrangeiros: seguro de saúde, alojamento, restaurante universitário, cursos de língua, etc.; valorização das competências desenvolvidas pelas instituições do país de origem; comparação entre os custos financeiros (taxas de inscrição, mensalidade escolar, custo de vida etc.) envolvidos na formação oferecida nos países de origem e de destino; possibilidade de trabalhar durante os estudos e obter algum recurso financeiro; e, existência de oportunidades no mercado de trabalho e possibilidade de permanecer no país de destino após o término do curso.

Por último, a categoria dos aspectos Administrativos reuniria: a equivalência do diploma expedido pelo país de origem no país de destino; efetiva possibilidade de estudantes estrangeiros terem acesso aos cursos desejados no país de destino; validação do diploma expedido pelo país de destino no país de origem; e, facilidade de obter visto de permanência no país de destino.

Apoiadas nos dois trabalhos anteriormente citados, Leal e Ramos (2011) dão ênfase às vantagens que determinam a participação de estudantes universitários em programas de mobilidade estudantil. As autoras ressaltam que quando falamos de vantagens nos referimos aos aspectos que agregam valor aos que decidem por fazer um programa de mobilidade. As vantagens estão comumente ligadas aos aspectos socioculturais e acadêmicos. Vantagem como sinônimo de utilidade, de proveito, que desperta vontade de perseguir como objetivo.

Para contrapor e evidenciar o termo vantagem, observamos os fatores destacados como desvantagens pelos inquiridos naquela pesquisa. Muito embora a maioria dos sujeitos de sua pesquisa não percebessem desvantagens, das que se assomaram pode-se ressaltar alguns exemplos. Se viver em outro país representa uma motivação e uma vantagem, pode trazer desvantagens como ficar longe da família ou atrasar o curso no país de origem. Conhecer uma nova cultura e conhecer gente de outro país pode representar motivação e vantagem, muito embora possa trazer desvantagem como sofrer preconceitos e discriminação no país de destino.

Facilmente, as vantagens podem ser confundidas com contributos. A diferença, neste caso específico da mobilidade e que neste trabalho se evidencia, é que contributo é resultado, não vantagem, que gera motivação, no mesmo sentido tratado por Leal e Ramos (2011).

Contributo, neste sentido e para esta pesquisa, é o que se obteve de concreto após exposição internacional em programa de mobilidade. Em outras palavras, uma motivação e uma vantagem, anteriores e propulsoras, podem se tornar contributos, resultados visíveis e apreciáveis, avaliáveis.

Por último, mas não menos importante, são os benefícios. Esta terminologia está ligada ao fato de ela ser comumente usada em editais de chamada ou convocatórias para seleção de bolsistas para os referidos programas. Estes editais utilizam o termo para descrever os benefícios que o concorrente terá caso selecionado e normalmente está ligado aos valores em dinheiro ou o que ele pode proporcionar em termos de moradia, deslocamento, seguro ou mensalidades provenientes dos incentivos do próprio programa.

Desta forma, as motivações, termo que tomamos emprestado da psicologia², reúnem motivos, vantagens e benefícios e são aqueles elementos que “concorrem”. E os contributos são aqueles elementos que “decorrem” de experiências de mobilidade estudantil no estrangeiro.

De forma complementar, reunimos uma série de autores que teorizam sobre as percepções relacionadas aos programas de mobilidade do ponto de vista do aluno. Em outras palavras, o usuário de programas de mobilidade internacional percebe os efeitos positivos de participar destes programas de diversas formas. Para Souto-Otero (2008), as motivações dividem-se em investimento e consumo. Refere-se a investimento quando faz menção ao desejo de obter retorno no mercado de trabalho, após período de estudos no exterior, e a consumo quando se refere à ideia de a experiência no exterior tratar-se de desenvolvimento pessoal.

Krupnik e Krzaklewska (2007) categorizam as motivações em dois grupos, os guiados pela experiência e os de orientação profissional. Os primeiros o fazem por aprender sobre novas culturas, conhecer outras pessoas, ser independente e viver em outro país. Os seguintes buscam maximizar as oportunidades de trabalho.

Vieira (2007) afirma que o que parece orientar os estudantes a candidatar-se a programas de mobilidade internacional é, além da construção da carreira, a prática da língua estrangeira. Disseminado entre os proponentes à mobilidade estudantil destaca-se a necessidade do contato direto com o idioma no interior da cultura no qual ele é falado.

Via de regra, como até aqui exposto, a internacionalização universitária se expressa nos mais diversos programas de mobilidade internacional, a exemplo, o programa Erasmus e o programa CsF, explorados neste artigo.

3. O PROGRAMA ERASMUS

O Erasmus é o programa de mobilidade internacional de maior sucesso e amplitude na atualidade. Criado em 1987, foi concebido na forma de um acrônimo cuja homenagem é feita ao filósofo e teólogo holandês Erasmus de Roterdã (em latim), cujo significado do nome/sigla vem a ser European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (Esquema de Ação da Comunidade Europeia para a Mobilidade dos Estudantes Universitários). Em 2012 o programa completou 25 anos com aproximadamente 2,2 milhões de estudantes e atualmente, 2014, já ultrapassa os 3 milhões. Segundo Dalcin (2011), é o programa mais utilizado mundialmente para mobilidade de estudantes universitários.

Em 1995, de acordo com os documentos oficiais da União Europeia, o Programa Erasmus foi incorporado ao programa Sócrates, que no ano 2000 foi substituído pelo programa Sócrates II. Este, por sua vez, foi substituído pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV) em 2007.

² Gardner e Lambert (1972) apresentam dois tipos de motivação para aprendizagem de línguas estrangeiras: a motivação integrativa e a motivação instrumental.

Conforme a Decisão 2006/1720/CE, o programa Erasmus passa a ser um subprograma do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV), que teve início no dia 01 de Janeiro de 2007 e termina no dia 31 de Dezembro de 2013. De acordo com este documento, o PALV destina-se:

- a) A estudantes e formandos que efetuem a sua aprendizagem no quadro de qualquer sistema de educação e de formação de nível superior;
- b) A estabelecimentos de ensino superior especificados pelos Estados-Membros;
- c) A professores, formadores e outro pessoal desses estabelecimentos;
- d) A associações e representantes das partes envolvidas no ensino superior, incluindo as associações de estudantes, de universidades e de docentes/formadores;
- e) A empresas, parceiros sociais e outros representantes do mundo laboral;
- f) A organismos públicos e privados, incluindo organismos sem fins lucrativos e ONG, responsáveis pela organização e oferta de educação e formação profissional a nível local, regional e nacional;
- g) A centros e organismos de investigação que se ocupem de temas relacionados com a aprendizagem ao longo da vida; L 327/56 PT Jornal Oficial da União Europeia 24.11.2006
- h) A organismos que prestem serviços de orientação, aconselhamento e informação, relacionados com qualquer aspecto do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. (DECISÃO 2006/1720/CE).

Sob a tutela do PALV estão os programas Comenius³ para as escolas, o Leonardo da Vinci⁴ para a formação e ensino profissionais, o Grundtvig⁵ para a educação dos adultos, o programa Transversal⁶ para as atividades que excedem estes programas e o programa Erasmus para o ensino superior (ibid.).

Segundo Dalcin (2011), o Erasmus tornou-se um condutor na modernização do ensino superior na Europa e inspirou a criação do Processo de Bolonha, que marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior de 29 países envolvidos e estabeleceu o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). O programa decorre no período de 2007 a 2013 e destina-se a promover, em particular, os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e a formação em nível superior na Comunidade, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial de qualidade.

Além destes objetivos delineados para o PALV, ele objetiva: a) apoiar a criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior; e, b) reforçar o contributo do ensino superior e do ensino profissional avançado para o processo de inovação (DECISÃO 2006/1720/CE).

No tocante ao ensino superior, o programa Erasmus abrange todas as áreas de estudo e todos os graus, da graduação ao pós-doutoramento. A saber:

- i) a mobilidade de estudantes com o objetivo de realizar estudos ou formações nos Estados-Membros em estabelecimentos de ensino superior, bem como estágios em empresas, em centros de formação e de investigação ou noutros organismos; ii) a

³ Iniciou em 1995, objetivando sensibilizar os jovens e o pessoal docente para a diversidade e o valor das culturas europeias e ajudar os jovens a adquirir as aptidões e competências de vida básicas necessárias para o seu desenvolvimento pessoal, para a sua futura vida profissional e para uma cidadania ativa. Dividido em Projetos Escolares Comenius, Comenius 2 e Comenius 3 (DALCIN, 2011).

⁴ Iniciou em 1995, visando atender às necessidades de ensino e aprendizagem de todos os intervenientes no ensino e formação profissionais, excluindo o ensino e formação profissional avançados de nível superior, bem como as necessidades dos estabelecimentos e organizações que fornecem ou promovem esse ensino e formação (DALCIN, 2011).

⁵ Iniciou em 1995, com seus objetivos voltados para todas as formas de educação para adultos (DALCIN, 2011).

⁶ Diz respeito, especialmente, às atividades que excedem os limites dos programas setoriais. Os seus objetivos específicos são: Promover a cooperação europeia em domínios que abrangem dois ou mais programas setoriais; promover a qualidade e a transparência entre os sistemas de educação e formação dos Estados-Membros (DALCIN, 2011).

mobilidade do pessoal docente em estabelecimentos de ensino superior, com o objetivo de ensinar ou receber formação num estabelecimento parceiro no estrangeiro; iii) a mobilidade de outro pessoal em estabelecimentos de ensino superior e de pessoal das empresas, para efeitos de ensino ou formação; iv) programas intensivos Erasmus organizados a nível multilateral. (ibid.).

O merecido *status* de "carro-chefe" dos programas educacionais da União Europeia, segundo Papatsiba (2006), se deve, entre outros motivos, à adesão de mais de 90% das IES europeias e aos 33 países que usufruem do programa. Podemos considerar, assim, que o Erasmus é uma das expressões de internacionalização que, desde sua gênese, vem se tornando modelar para outros programas de mobilidade. Para Dalcin (2011), o programa chega a assumir inclusive a expressão de um verdadeiro fenômeno social e cultural, proporcionando um espaço de abertura, tolerância e diálogo intercultural entre jovens europeus.

Reconhecidamente, um dos méritos deste programa têm sido a difusão do conceito de estudos desenvolvidos em parcerias interinstitucionais, promovendo a internacionalização do ensino superior e reforçando o Espaço Europeu de Ensino Superior. Caracteriza-se, desta forma, por aspectos como os seguintes: 1. intercâmbios horizontais, estratégia que busca qualidade similar na educação recebida em território nacional e no exterior; 2. na reciprocidade em relação às melhores práticas; 3. na relação entre intercâmbios e desenvolvimento de currículos, estimulando redes de trabalho de cooperação entre departamentos; e, 4. no reconhecimento acadêmico para o estudante quando de seu retorno.

Anualmente o programa apoia mais de 100.000 estudantes na Europa e no mundo e, como dito anteriormente, da graduação ao pós-doutoramento. A implantação do programa fica a cargo da Comissão Europeia e quem organiza e promove as diversas atividades é a Direção Geral para Educação e Cultura. A mobilidade individual, por sua vez, fica a cargo de órgãos criados em cada país e coordenados pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida.

O Programa Erasmus foi criado pela iniciativa da Associação Estudantil AEGEE Europe, fundada por Franck Biancheri, promovida e posteriormente apadrinhada pelo Comissário Europeu de Educação da Comissão Delors, Manuel Marín, com apoio especial dos presidentes da França e do Governo da Espanha, respectivamente François Mitterrand e Felipe González. O referido programa foi integrado em 1995 ao Programa Sócrates e no ano 2000 foi incorporado ao Plano Sócrates II. Avulta-se, verdadeiramente, nas duas décadas subsequentes, através de um intenso intercâmbio de ideias entre alguns países da CE até chegar à quase totalidade dos integrantes da mesma, incluindo iniciativas fora da Europa.

O processo de solidificação do Programa Erasmus é marcadamente um processo de colaboração internacional. Um olhar para os principais documentos, frutos das discussões sobre o futuro do Ensino Superior na CE, nos revela esta natureza e a preocupação crescente com a oferta de oportunidades internacionais, outrora comuns. A Declaração de Sorbone (1998, s./p.) deixa clara esta última preocupação ao afirmar que,

As Universidades nasceram na Europa, a cerca de três quartos de milénio. Os nossos quatro países (Alemanha, França, Itália e Reino Unido – participantes do evento) ostentam algumas das mais antigas... Nesses tempos, os estudantes e os académicos podiam circular livremente e disseminar rapidamente o conhecimento através do continente. Nos tempos que correm, demasiados dos nossos estudantes finalizam os seus graus sem nunca terem tido o benefício de um período de estudo fora das fronteiras nacionais.

O mesmo documento assoma o apelo à formação de um espaço promissor para a mobilidade estudantil, consubstanciada pela estruturação e regulação das ações colaborativas entre os países da CE. Os integrantes daquela convenção convocam naquele momento os outros integrantes da comunidade a juntarem-se na construção de uma sólida Europa do conhecimento.

Aqui nos comprometemos a promover a criação urgente de um quadro comum de referência, com vista a melhorar a legibilidade dos diplomas, a facilitar a mobilidade dos estudantes tal como as suas aptidões para o emprego... é para nós a oportunidade solene para nos comprometermos neste esforço de criação de um espaço europeu do ensino superior, onde possam interagir as nossas identidades nacionais e os nossos interesses comuns, onde nos reforçemos mutuamente em benefício da Europa, dos seus estudantes e, em geral, dos seus cidadãos. Lançamos um apelo a todos os outros Estados membros da União, aos outros países da Europa para se juntarem a nós neste objetivo, a todas as universidades europeias para que seja consolidado o lugar da Europa no mundo, no que diz respeito ao melhoramento e ao ressurgimento continuado do ensino oferecido aos seus cidadãos. (DECLARAÇÃO DE SORBONE, 1998, s./p.).

A Declaração de Bolonha de 19 de junho de 1999, por sua vez, reúne ministros da educação de 29 países europeus que assinaram o documento que prevê a livre mobilidade dos estudantes (europeus ou não) entre as universidades europeias mediante a criação do **Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES)**. O principal objetivo da criação do EEES foi o aumento da competitividade do próprio Sistema. Os principais pontos definidos naquele momento foram os seguintes:

- Adopção de um sistema de graus facilmente legíveis e comparáveis;
- Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, estudos pré-graduados e graduados;
- Estabelecimento de um sistema de créditos - como o sistema ECTS - como um meio apropriado para promover uma mobilidade de estudante mais abrangente;
- Promoção de mobilidade superando obstáculos para o exercício efetivo de movimento livre;
- Promoção de cooperação europeia na avaliação da qualidade de ensino com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis; e,
- Promoção das necessárias dimensões europeias do ensino superior, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento de curricular, cooperação interinstitucional, esquemas de mobilidade e programas integrados de estudo, treino e pesquisa. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, s./p.).

O documento recomenda, ainda, a todas as universidades europeias que respondam prontamente e colaborem para o sucesso do projeto. Outros aspectos relevantes são as recomendações de que deve ser mantido o respeito à diversidade cultural, à diferença de idiomas, às diferenças nos sistemas nacionais de ensino e a autonomia das Universidades.

Estes e outros aspectos são fortemente defendidos dois anos depois, na Convenção de Salamanca, em 29 e 30 de março de 2001. Os resultados foram divulgados com o nome Resultados da Convenção de Salamanca. De acordo com o documento, o principal objetivo da convenção foi político, pois as instituições de ensino superior queriam formular, numa maneira de fácil leitura, os objetivos e intenções, os princípios diretivos, os requisitos mais importantes e identificar algumas das dificuldades que precisariam ser ultrapassadas no caminho rumo a uma Área Europeia de Ensino Superior. Treze teses foram discutidas e aperfeiçoadas por 12 grupos motivados por seis temas-chave resultantes do Processo de Bolonha. Este conteúdo tinha destino aos Ministros Europeus da Educação, quando estes se reunissem em Praga em 18 e 19 de maio daquele mesmo ano. As principais conclusões resultantes foram:

- renovar, rejuvenescer o ensino superior; - redefini-lo à escala europeia; - promover a empregabilidade dos seus diplomados e a mobilidade dos seus estudantes e restante pessoal; - aprofundar a compatibilidade entre instituições e currículos; - assegurar a qualidade na Área Europeia de Ensino Superior; - ser mais competitivo, não excluindo a cooperação; - identificar as dificuldades mais específicas das

universidades de certas partes da Europa. (CONVENÇÃO DE SALAMANCA, 2001, s./p.).

Por todo o apresentado, podemos perceber que para a consecução dos objetivos traçados e descritos nos documentos, os programas de mobilidade se converteram em um veículo perfeito para ativar uma rede de conhecimento e de pessoas que conformassem de forma vivencial todo o aparato legislativo acionado. Os números mostram este incremento considerável em termos de alunos em mobilidade, mesmo que, se observados quanto ao total, o número parece bem reduzido. De acordo com Pons, Herrero y André (2007, p. 3), “a média da União Europeia a respeito dos estudantes que participam nos programas de mobilidade ronda os 10%”.

Quanto ao perfil dos estudantes, um fator chama a atenção: a maioria dos estudantes procede de um nível socioeconômico médio/alto, fato que demonstra falta de equidade no acesso aos programas. Para Pons, Herrero y Andrés (2007) seria desejável potenciar a equidade no acesso aos programas de mobilidade para alcançar os objetivos-chave dos programas, concretamente os referidos aos ganhos acadêmicos e a criação de uma identidade europeia.

Levando em consideração o exposto e a classificação de Rudzki (1998), a demonstração que nos dá o caso da União Europeia com as discussões, os documentos e decisões, a criação do PALV, referenciado em capítulo anterior, e os seus sequentes programas de formação ao longo da vida, caracterizam uma intervenção política qualitativa e caracteristicamente proativa. Para Lima e Maranhão (2009), o Programa Erasmus tomaria o *status* de internacionalização ativa, pois é fruto de decisões políticas, acentuando sua influência por envolver um elevado número de países, instituições e pessoas. Para o Livro Verde (2009), a mobilidade na aprendizagem na Europa em vez de ser uma exceção, como sucede atualmente, deverá tornar-se uma característica natural do modo de vida europeu e uma oportunidade para todos os jovens na Europa, contribuindo significativamente para a consolidação da futura competitividade da União Europeia.

Em termos mais práticos, para ser elegível a uma bolsa Erasmus, o estudante deve cumprir alguns critérios. O estudante deve ser nacional de um estado membro participante no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, ou nacional de outro país, desde que inscrito num curso regular numa IES do país participante. Deve também estar cursando o segundo ano da licenciatura em uma instituição conveniada e esta entidade, a de origem, deve reconhecer e/ou validar na íntegra o período de estudo e/ou de estágio profissional Erasmus realizados pelo estudante, de preferência pela utilização do ECTS, de acordo com o decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março. Os períodos de mobilidade podem variar de 03 meses a 01 ano.

4. O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

Criado pela Presidência da República do Brasil através do Decreto nº 7642, de 13 de dezembro de 2011, o programa Ciência sem Fronteiras (CsF) objetiva propiciar a formação e a capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisas estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias.

De acordo com a Capes e o CNPq, o Programa Ciência sem Fronteiras 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 abrange quatro áreas principais, com quatro tipos de bolsas de estudo: a graduação sanduíche (SWG), as pós-graduações e pós-doutorados, a atração de jovens cientistas para o Brasil e a educação profissional e tecnológica. 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 prioritárias⁷ definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior.

Uma das inovações deste programa é o fato de serem enfatizadas as bolsas para alunos dos cursos de graduação. Anteriormente, a prioridade tinha sido bolsas de pesquisa e pós-graduação. Esta característica carrega a intenção de elevar a capacidade científica de nosso país e aumentar o poder competitivo do setor produtivo. Outro aspecto a ser assinalado é o envolvimento pessoal da presidente da República, Dilma Rousseff, o que parece elevar o *status* do programa e garantir recursos para sua consecução.

Mesmo que o Brasil tenha chegado tardiamente ao mundo da educação superior, da ciência e da tecnologia, o CsF lança luz à solidificação da internacionalização das universidades brasileiras. Um ponto positivo e comprovado historicamente no Brasil é que, em termos de programas de bolsas, se consegue continuidade nos investimentos. De acordo com Castro et al. (2012, p. 28), “ainda que o Brasil não tenha tido um programa da magnitude do CsF, é possível afirmar que nenhum outro país manteve, sem interrupção (desde os anos 1970) e com recursos unicamente do Tesouro, programas de bolsas”. De acordo com os autores supracitados, esta continuidade se deve graças a resistência à alternância de governos e aos vícios patrimonialistas de boa parte de nosso serviço público, mantendo o sistema brasileiro de pós-graduação e pesquisa como o maior e melhor estruturado da América Latina.

Como sugerido anteriormente, programas de mobilidade vêm sendo criados noutros contextos políticos, sociais e educacionais. É o caso do programa Ciência sem Fronteiras, do Brasil, país que se comparado aos europeus ou mesmo latino-americanos tem entrada tardia no mundo da educação superior. O fato de serem recentes, as iniciativas em larga escala em termos de mobilidade, como o caso do CsF, podem ser explicadas pelas decisões do governo português, à época, de não permitir a abertura de nossas instituições ao mundo até meados do século XVII. Comumente pessoas e ideias, até final deste século, eram importadas da Europa – especialmente da França – e um pouco mais adiante – dos Estados Unidos. De acordo com Carvalho (1980), ao longo dos séculos XVIII e XIX, se a nobreza e a nova burguesia se interessassem por um ensino melhor enviavam seus filhos para a Europa e o principal destino era a França, vista como modelo de civilização e cultura a ser emulado.

Em comparação às primeiras instituições de ensino e pesquisa criadas na América Latina no século XVI, como as do México, Peru, Colômbia e República Dominicana, no Brasil surgiram apenas em meados do século XIX e com pouca ou quase nenhuma característica nacional. De acordo com Schwartzman (2001), as primeiras instituições de pesquisa e tecnologia criadas no Brasil foram lideradas por estrangeiros que vieram para cá trazidos por Dom Pedro II. Vários outros vieram na metade do século XX, escapando das

⁷ Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.

guerras na Europa. Segundo este autor, “é desta combinação de imigrantes, brasileiros educados no exterior e seus discípulos no país que se desenvolveu a ciência e a tecnologia brasileiras, que se ampliam cada vez mais, a partir da Segunda Guerra Mundial” (SCHWARTZMAN, 2001 *apud* CASTRO et al., 2012, p. 27).

Após a Segunda Grande Guerra, com a expansão considerável do ensino superior e com a escassez de professores e pesquisadores no Brasil, o governo cria os primeiros órgãos de fomento e formação de pessoas nas mais diversas áreas: a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), ambos criados em 1951.

De acordo com Castro et al. (2012), o sistema de pesquisa e pós-graduação se organiza com a reforma universitária de 1968, cria os departamentos e institucionaliza a pós-graduação no modelo americano. Neste sentido, afirmam os autores, que graças aos recursos provenientes do Fundo Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico, da Fapesp, do CNPq e da Capes, o sistema se consolida e expande sua atuação.

A Capes e o CNPq, além das muitas atribuições absorvidas durante este período já descrito, são os órgãos responsáveis pela organização e controle do programa CsF. De acordo com o Decreto nº 7642, que institui o CsF, nos artigos 10 e 11 respectivamente que:

Art. 10 - Cabe ao Ministério da Ciência, da Tecnologia e da 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; e,

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 (BRASIL, 2011, s./p.).

De acordo com o artigo 09 deste decreto, para a seleção dos candidatos, a Capes e o CNPq promovem chamadas públicas nacionais ou internacionais, conforme natureza das concessões. A seleção dos beneficiários deve levar em conta o mérito dos candidatos e os projetos, respeitando as especificidades de cada entidade executora.

Para tornar-se bolsista do CsF, o estudante deve cumprir os seguintes critérios: bom desempenho e potencial acadêmico, ter tirado pontuação de 600 ou mais no ENEM, deve estar matriculado em um curso de graduação nas áreas prioritárias de atuação com mínimo de 20% e máximo de 90% do curso concluído.

Em função da dificuldade de selecionar bolsistas por causa do critério idioma, o programa teve que reordenar sua forma de seleção. Caso o aluno tenha sido selecionado pelo mérito estudantil, mesmo não tendo a fluência estabelecida pelos critérios de seleção, o mesmo passa por período de estudo do idioma alvo no Brasil ou mesmo no país de destino, cursando o idioma em média seis meses para posterior alocação da bolsa.

O programa, desde sua concepção, recebe elogios sobre sua intenção, sua audácia e dimensão. Também é fruto de críticas, algumas, talvez, prematuras, visto que seus resultados não se avultaram pelos egressos das primeiras levas de estudantes. As principais críticas estão relacionadas aos critérios de seleção dos estudantes e à desconexão entre o programa de mobilidade e os sistemas de educação que precedem a graduação.

Uma preocupação expressa por Castro et al. (2012) está relacionada à pouca experiência do Brasil em programas de graduação sanduíche. Os autores reconhecem que,

[...] ao longo dos anos, instituições como a Capes e o CNPq desenvolveram uma excelente capacidade de administrar bolsas de pós-graduação no Brasil e no exterior. Os resultados alcançados parecem satisfatórios, embora inexistam avaliações sistemáticas e independentes. Mas, se a experiência é bastante boa em pós-

graduação clássica, é ainda muito pequena em bolsas de graduação, de curta duração e voltada para a área tecnológica, que são ênfases importantes do novo programa. (ibid., p.30).

Problemas de gênese são apontados por alguns pesquisadores. Almeida Filho (2011), pesquisador do CNPQ e professor da Universidade Federal da Bahia, identifica dois problemas de gênese já na fase de elaboração. O primeiro relacionado à incompatibilidade entre as estruturas curriculares dos países receptores e o arcaico regime de formação linear que adotamos no Brasil. O segundo e mais preocupante, de acordo com o pesquisador, está relacionado com o critério principal de seleção dos estudantes, o domínio do idioma inglês.

A falta de um segundo idioma parece ser um dos entraves para a expansão do programa. Artigos de opinião como este que acabamos de citar, bem como pesquisas já mencionadas neste trabalho, podem sustentar que a língua é um gargalo no país inteiro, tanto que Portugal foi um destino amplamente escolhido, não por sua excelência acadêmica, mas pelo idioma. Declaradamente defendemos a implementação do ensino de línguas estrangeiras no currículo de todos os cursos de graduação, inclusive nos das áreas exatas. Desta forma, ou a língua viria antes do vestibular ou seria incluída na formação universitária.

Os primeiros editais com destino à Espanha nos dão uma pista de que nosso país esteja em caminhos incertos. De acordo com o primeiro edital (2012) de chamada de alunos onde incluía a Espanha como destino, nenhum conhecimento era exigido para concorrer às bolsas do CsF. Em contrapartida, o edital seguinte (2013) aparece com as exigências de diplomação com mesma equivalência dos outros países e idiomas.

Mesmo que os atuais editais tenham sido remodelados para aperfeiçoar o sistema de seleção, como no caso da Espanha, algumas inquietações e possibilidades afloram, a exemplo, a necessidade de uma política linguística que privilegie a aprendizagem de outras Línguas Estrangeiras, que contemple os planos futuros para a mobilidade, ciência, tecnologia e, quem sabe, a exemplo da União Europeia, programas que contemplem todas as áreas de conhecimento e todos os níveis de ensino, pois assim, automaticamente, expandirá os horizontes brasileiros enquanto nação e aumentará o potencial competitivo.

Para visualizar mais amplamente os dois programas de mobilidade, elaboramos um quadro comparativo com suas principais características.

Quadro 01 - Comparativo dos Programas Erasmus e Ciência sem Fronteiras

Categorias	Erasmus	Ciência sem Fronteiras
Ano de criação	1987	2011
N. alunos até 2014	USAL: 11078 - UE: 3 milhões	44094
Órgãos responsáveis	OAPEE – Organismo Autônomo Programas Educativos Europeus	CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
Número de países conveniados	União Europeia - 33 países	Brasil
Tipos de bolsas de estudo	Mobilidade de estudantes para estudo; Mobilidade de estudantes para práticas; Mobilidade de pessoal docência; e, Mobilidade de pessoal para formação.	Graduação Sanduíche no exterior; Doutorado Sanduíche no exterior; Doutorado no exterior; Pós-doutorado no exterior
Tempo de bolsa (mínimo x máximo)	Mínimo 03 e máximo de 12.	Mínimo 04 e máximo 12, exceto Doutorado Pleno.
Forma de ingresso	Convocatórias internas públicas de cada universidade.	Convocatórias internas públicas de cada universidade.
Nível de idioma exigido	B1, exceto pessoal para docência, com exigência de B2.	B1 ou B2 de acordo com o país.

Origem da bolsa/subsídio	Fundo Europeu da União Europeia e Ministério da Educação e Cultura.	Aportado integralmente pelo governo brasileiro.
Valores aproximados	De 200 a 800 Euros dependendo.	De 870 a 2100 dólares; ou, 870 a 2100 euros, conforme destino.
Possíveis destinos	Países do EEES.	27 países conveniados.

Fonte: Sehnem (2015).

Os dados do quadro permitem perceber as diferenças e semelhanças entre os programas de mobilidade. Semelhança na forma de ingresso e convocação, valores e destinos e diferenças em relação às cifras e tempo de existência são elementos a ressaltar. Com relação aos valores oferecidos como bolsa de estudos, a variação é acentuada. Quanto ao CsF, os valores mínimos parecem ser superiores aos oferecidos pelos valores do programa Erasmus, o que se afigura como uma vantagem para o programa brasileiro, muito embora nem todos os países europeus ou todas as regiões de cada país tenham as mesmas práticas de oferta de bolsas. Elas podem depender do governo de cada país e das ofertas empresariais para compor os valores da bolsa de estudos. O que parece evidente é que os valores Erasmus, em casos onde os valores se aproximam ao mínimo ofertado ao aluno em mobilidade, as condições exigem a participação de aportes financeiros familiares, pois a bolsa não cobre os custos reais com a mobilidade. Do período apresentado, 2011 a 2014, os valores mínimos oferecidos pelo governo brasileiro pareciam cobrir os custos com o período de mobilidade.

Quanto ao nível de conhecimento exigido para o ingresso, semelhanças podem ser encontradas, pois ambos os programas seguem as exigências das certificações internacionais, muito embora estes níveis possam variar para países e universidades. O que podemos depreender disso é que níveis de competência para comunicação são cobrados e são entendidos como necessários para selecionar candidatos para a mobilidade estudantil internacional. Sobre estas competências é que versam as seções que seguem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, a seguir, algumas considerações acerca da internacionalização universitária e da mobilidade estudantil. Em primeiro lugar, de acordo com o apresentado, podemos depreender que o Brasil se encaixa em um processo de internacionalização caracteristicamente passiva. Insere-se nesse processo de forma periférica, com baixa recepção e elevado envio de estudantes. Por ora, vem procurando se estabelecer na viabilização e ampliação da mobilidade estudantil externa, com pouca ou quase nenhuma história e tradição na internacionalização ativa. Em segundo lugar, destacar que este enfoque na internacionalização passiva, motivada pelo histórico e experiência de centros com maior expressividade, como Estados Unidos e países da Comunidade Europeia, pode reforçar na mobilidade estudantil, o que Dias (2002) chama de ‘imperialismo cultural’ dos países hegemônicos sobre os países periféricos. Lima e Maranhão (2008) alertam que, na ausência de políticas claras, a mobilidade é

[...] uma estratégia que possibilita a reprodução cultural de uma forma social e econômica de se lidar com o conhecimento. Apesar de glamourosa, corresponde a uma força de colonização silenciosa porque penetra nas estruturas culturais, promove a dominação por dentro das próprias instituições, utilizando os seus próprios atores sociais. Este processo é reforçado pelos Estados dos países hegemônicos e muitas vezes pela inoperância de governos locais frente à dificuldade de reagir por meio da formulação de políticas de mobilidade estudantil ajustadas aos interesses e possibilidades da sociedade. No caso do Brasil, por exemplo, ressalta-se a ausência de políticas claras. Aspecto que contribui para o fortalecimento internacionalização passiva, com explícita submissão dos interesses do País aos interesses comerciais exógenos, implicados nos acordos comerciais que envolvem

pessoas, programas e instituições e no distanciamento do sistema de educação superior do País com países congêneres. (ibid., p.13-14).

Disso podemos abstrair a necessidade de se estabelecer no Brasil políticas fortes, cuja mobilidade possa variar entre passiva e ativa em um duplo movimento de aprender com sistemas de ensino mais experientes e possibilitar o acolhimento de acadêmicos de outros países em território nacional.

Neste mesmo sentido, estratégias de internacionalização conscientes e diversificadas podem ser válidas para o aprendizado acadêmico e institucional. Esta afirmação se alinha com o que propõem Araújo e Silva (2015), no que chamam de estratégias “cavalo de Troia”. Nos seus termos:

[...] a condução de estratégias de internacionalização tipo “cavalo de Troia”, caracterizadas pela criação de infraestruturas, como centros de investigação, universidades e empresas nas cidades e países atualmente polos de concentração de pesquisa e desenvolvimento, entre os quais os Estados Unidos (Boston e Harvard) e, designadamente, os países que demonstram ter algum potencial para o desenvolvimento de projetos nacionais, como os países de língua oficial portuguesa e países emergentes, para onde se crê ser possível “expandir” as instituições de ensino. (ibid., p.89).

De acordo com as autoras acima citadas, a relevância da internacionalização das universidades é evidente, muito embora careça de estratégias,

A reflexão propiciada por este texto permite evidenciar a relevância do nível institucional (das lideranças dos centros e das universidades na promoção de condições para a internacionalização e na definição dos tipos e graus de internacionalização apropriados), assim como das políticas e dos programas nacionais e seu ajuste a processos mais globais. Apenas como exemplo, destaquemos a gestão e a promoção concreta das colaborações internacionais, o trabalho sobre os mecanismos legais ajustados à mobilidade e à gestão da propriedade intelectual, assim como a gestão de mecanismos direccionados à redução dos tempos de produção de resultados de investigação e o apoio à disseminação científica. (ibid., p. 95).

Outro aspecto a ser salientado em relação à internacionalização é a necessidade de mensuração, medida, avaliação. Somente se pode descrever internacionalização como processo e o mesmo carece de caracterização. Apoiamo-nos em Hudzig (2014), que afirma que internacionalização demanda avaliação. Para o autor, inclusive para conceituar internacionalização de forma concreta, é preciso mensurar em termos, por exemplo, de ensino, de pesquisa, de serviços, de mobilidade, de colaboração, de sensibilidade e perspectiva intercultural, de conhecimentos, crenças, atitudes, capacidades, etc.

A mensuração da internacionalização parece se afigurar como reconhecida necessidade para o desenvolvimento das IES e para a consecução dos fins reais do ensino e da pesquisa, tornando-se estratégica tanto para questões administrativas, quanto formativas. Araújo e Silva (2015) afirmam, com base em seu estudo, que

Os quadros teóricos apresentados que veiculam diversas formas de entendimento e de mensuração da internacionalização são unânimes na forma como argumentam a necessidade de a internacionalização solicitar um dimensionamento estratégico das universidades e dos centros de investigação, concertado com suas metas e missões. Tal como acontece com outras tendências manageriais no domínio da ciência e do ensino superior, a internacionalização surge frequentemente conotada com o nível da ação individual, isto é, como um eixo necessário ao desenvolvimento da carreira do investigador. (ibid., p.95).

Internacionalizar como estratégia para melhorar os processos, o ensino e a pesquisa parece tema a compor a agenda das administrações universitárias e tendência em instituições tidas como de ponta. Com o mesmo peso, avaliar se torna igualmente relevante no processo de internacionalização do ensino superior, fato a ser garantido tanto para a pesquisa científica quanto na prática das instituições.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Ações afirmativas sem fronteiras. **Folha de São Paulo**, segunda-feira, 01 de agosto de 2011.

ARAÚJO, Emilia R.; SILVA, Silvia. Temos de fazer um cavalo de Troia elementos para compreender a internacionalização da investigação e do ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.60, p.77-98, jan./mar. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília: Diário Oficial da União, 14/12/2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm> Acesso em: 6 mar. 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem, a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980.

CASTRO, Claudio de Moura; BARROS, Hélio; ITO-ADLER, James; SCHWARTZMAN, Simon. Cem mil bolsistas no exterior. **Interesse nacional**, p.25-36, abr./jun. 2012.

CIENCIA SEM FRONTEIRAS. **Estatísticas e indicadores**. Atualizado em 04/02/2013. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/estatisticas-e-indicadores>>. Acesso em: 08 dez. 2012.

CONVENÇÃO DE SALAMANCA. **Conclusões do trabalho dos grupos temáticos da Convenção das Instituições de Ensino Superior Europeias**. Salamanca, 29-30 de Março de 2001.

DALCIN, Vânia Letícia. **A mobilidade dos estudantes universitários: contribuição para o desenvolvimento da interculturalidade**. 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração conjunta dos ministros europeus de ensino**. Bolonha, 19 de junho de 1999. Disponível em: <http://www.ccisp.pt/documentos/bolonha/outros/bologna_declaration.pdf> Acesso em: 10 jun. 2013.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE. **Declaração conjunta dos quatro ministros responsáveis pelo Ensino Superior na Alemanha, França, Itália e Reino Unido**. Paris, Sorbonne, 25 de Maio de 1998. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne> Acesso em: 15 ago. 2013

DECISÃO 2006/1720/CE do parlamento Europeu e do Conselho de 15 de Nov. de 2006. **Jornal Oficial**, 24 de novembro de 2006. Disponível em: <<http://eu.europa.eu/education/programmes/llp/>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?. In: PANIZZI, Wraha M. (Org.). **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p.31-109.

HUDZIG, John. **Going Global 2014 – What is internacionalization?** Vídeo, 2014. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/internationalisation/going-global-what-is-internationalisation>> Acesso em: 09 abr. 2015.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v.8, n. 1, p.5-32, 2004.

_____. Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: OCDE. **L'enseignement supérieur em Amérique latine: la dimension internationale**. Paris: Organization de Coopération et de Développement Économique, 2005. p. 11-45.

KRUPNIK, Seweryn; KRZAKLEWSKA, Ewa. **Exchange students' rights**. Results of Erasmus student network survey 2006. EU/Erasmus Student Network, 2007.

LARSEN, Kurt; VINCENT-LANCRIN, Stéphan. Le commerce international de services d'éducation: Est-il bom? Est-il méchant? **Politiques et gestion de l'enseignement supérieur**, dec. 2002.

LEAL, Cinthia; RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Programa de mobilidade estudantil internacional: uma reflexão sobre experiências de estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE**. 2011. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/programa%20de%20mobilidade%20estudantil%20internacional.pdf>. Acesso em: 09 out. 2012.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. Reflexões (ainda) necessárias acerca da mobilidade estudantil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AM. DO SUL, 8. **Anais...** 2008.

_____; _____. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v.14, n.3, p.583-610, nov. 2009.

LIVRO VERDE. **Promover a Mobilidade dos Jovens para fins de Aprendizagem**. Bruxelas: COM, 2009. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/mobility/com329_pt.pdf> Acesso em: 10 jul. 2013.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas do conhecimento**. 2006. 365f. Tese (Livre Docência) – FEA-RP, São Paulo, 2006.

PAPATSIBA, V. Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process. **Comparative Education**, v.42, n.1, p.93-111, 2006.

PONS, Esther Belvis; HERRERO, Pilar Pineda; ANDRÉS, Maria Victoria Moreno. La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.42/5, p.01-14, 25 de abril de 2007.

RUDZKI, R. E. **The strategic management of internationalization**: towards a model of theory and practice. 1998. 331f. Tese (Doutorado em Filosofia) - School of Education, University of Newcastle upon Tyne, United Kingdom, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência** – a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

SOUTO-OTERO, Manuel Souto. The Socio-Economic Background of Erasmus Students: a Trend Towards Wider Conclusion? **International Review of Education**, v.54, p.135-154, 2008.

SZARKA, Judit. Mobilidade estudantil na União Europeia. **European Integration Studies**, Miskolc, v.2, n.2, p.123-138, 2003. Disponível em: <<http://www.uni-miskolc.hu/uni/res/kozlemenyek/2003-2/pdf/szarka.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2009.

VIEIRA, Maria Manuel. A Mobilidade como Competência? Formação de Elites e o Programa Erasmus. In: ECER 2007- EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH, setembro de 2007. **Anais...** Bélgica: Universidade de Ghent, 2007.