



**UnB**

Universidade de Brasília

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação  
Internacional

Andréa Carvalho Vieira

**Internacionalização da educação superior brasileira: uma nova fase se inicia  
após o Ciência sem Fronteiras e o Inglês sem Fronteiras?**

Brasília-DF  
Março de 2019

Andréa Carvalho Vieira

**Internacionalização da educação superior brasileira: uma nova fase se inicia  
após o Ciência sem Fronteiras e o Inglês sem Fronteiras?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Professor Orientador: Joaquim José Soares Neto  
Professora Co-orientadora: Patrícia Vieira Nunes Gomes

Brasília-DF  
Março de 2019

Andréa Carvalho Vieira

**Internacionalização da educação superior brasileira: uma nova fase se inicia após o Ciência sem Fronteiras e o Inglês sem Fronteiras?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

Banca examinadora:

---

Prof. Joaquim José Soares Neto (orientador) – UnB

---

Patrícia Vieira Nunes Gomes (co-orientadora) – UnB e INEP

---

Prof<sup>a</sup>. Doriana Daroit (membro interno) – UnB

---

Prof. Geraldo Nunes Sobrinho (membro externo) – CNPq

Para as pessoas que representam o amor mais genuíno na minha vida: João Guilherme, Felipe, mãe, pai, Fred, Maysa, Ana Clara e Júlia.

## AGRADECIMENTOS

A dissertação é a concretização de um sonho, um momento que dá sentido a um processo pessoal e profissional de aprendizado, crescimento e amadurecimento. O fato é que não construí essa dissertação sozinha. Ela carrega, sim, muito do meu amor pelo meu trabalho, que se reflete na escolha do tema da dissertação. Mas ela também traz as experiências vividas, não só por mim, mas por todos aqueles que eu tive a honra de conhecer, conviver e escutar, nesse lindo percurso, às vezes complexo, mas extremamente desafiante e gratificante.

Agradeço a Deus, que me guia e me sustenta...sempre...sem falhar!

Agradeço aos meus filhos, João Guilherme e Felipe, amo vocês daqui até a Lua, ida e volta, milhões de vezes, por toda a eternidade.

Agradeço aos meus pais, José e Vitória, por tudo, por sempre acreditarem em mim, independentemente dos meus sonhos e planos de vida. Essa dupla é o meu porto seguro. Sem dúvida tirei a sorte grande ao ganhar vocês como pais. Amo vocês.

Agradeço ao meu irmão Fred, amado e melhor amigo, e à minha cunhada amada Maysa, vocês são alicerces inquebrantáveis na minha vida.

Agradeço às minhas sobrinhas-filhas do coração, Ana Clara e Júlia, minha cantora e minha ginasta, que a energia maravilhosa de vocês possa sempre envolver os que têm o privilégio de estar ao lado de vocês. Amor define.

Agradeço à Marilene, a minha amiga-mãe, minha mestre *Jedi* que nunca me deixou fraquejar, um exemplo de ser humano, uma gigante!

Agradeço à Ceição, meu braço direito e esquerdo, que cuidou dos meus filhos como se fossem dela durante esse longo período do mestrado, seu exemplo me motiva todos os dias a trabalhar pela educação no Brasil, para que todos possam ter direito a uma educação digna e de qualidade.

Agradeço ao Neto, meu orientador, mais do que orientador, um conselheiro, um amigo que o mestrado me deu e que a vida vai manter. Obrigada por ser o guia nessa trajetória.

Agradeço à Patrícia, minha co-orientadora, obrigada pela orientação, pela amizade e pelo apoio.

Agradeço à Fernanda Litvin, amiga do coração, da Capes e do grupo de pesquisa, sua leitura cuidadosa do trabalho, com as sugestões sempre relevantes e pertinentes. Minha admiração por você só aumenta! Obrigada por tudo, amiga! Somos todas “Moana de Motunui”!

Agradeço ao Fernando Kreismann, colega da Capes e parceiro estatístico nesse trabalho. Obrigada pela ajuda e pela paciência!

Agradeço à Concepta McManus, a brasileira mais irlandesa desse mundo, pela amizade, pelos conselhos, ensinamentos e por ser exemplo para nossa equipe. Te admiro!

Às minhas amigas lindas, Vanessa e Helena, nossa amizade é para sempre. Obrigada pelo apoio incondicional e pelos divertidos e terapêuticos cafés da manhã.

Agradeço à amiga-vizinha Alice, pela amizade, pelas conversas e pelo brigadeiro do Breno, que muito ajudou na escrita da dissertação.

À Cyntia Sandes, pela amizade, apoio e conversas infundáveis sobre o melhor tema do mundo: educação!

À best friend forever Luciana Kuhn, que também escolheu construir a carreira na área de educação. Juntas sempre!

Às amigas Candice e Juliana, pela amizade, pelo apoio e por todas as conversas de vida!

Aos amigos da Capes que acompanharam meus esforços Adi, Patrícia, Patrício, Jussara, Márcio, Gabriel, e toda a minha equipe maravilhosa!

Às amigas de vida e do grupo de pesquisa Claudete, Antônia, Layla, obrigada por todos os encontros, ideias, debates e amizade!

Agradeço à Márcia, Kennya e Sílvia, pela mentoria espiritual e mental essencial para o equilíbrio e desenvolvimento do trabalho!

Agradeço à Lara, pela revisão cuidadosa e carinhosa! Uma nova amiga, com certeza!

Ao Professor Loureiro, obrigada pela amizade e pelos ensinamentos! Minha admiração forever!

A Denise Neddermeyer, Geraldo Nunes, Jorge Guimarães, Luis Grochocki e Thais Aveiro pela confiança, pela parceria e pelos ensinamentos.

Yolande, amiga que fiz para a vida, durante o Ciência sem Fronteiras. Nossas vivências no programa são inesquecíveis.

Gabriella Tanajura, grande garota, obrigada pelo apoio e parceria.

Agradeço à Genilda, pela torcida e pelo carinho de sempre.

To my dear friends Marie-Josée Fortim, José Santiago, Holly Cowman, Mariana Reis, Manuel Assunção, you are all part of this work!

Meus amados tios e tias que sempre me apoiaram, Tia Lourdinha, Tio Nepó, Tia Nadir, Tia Bernadete, Tio Betinho, Tia Lucy, Tia Rosinha, Tio Jarbinha, Tia Teresa e Tio Paulo (*in memoriam*).

Minha prima-irmã Fharid, obrigada por existir!

“Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou TV. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar o calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigo para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser; que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver”.

(Amyr Klink)

## RESUMO

A internacionalização da educação superior decorrente da globalização da economia é um processo inerente ao século XXI. As motivações para a expansão da internacionalização perpassam interesses políticos, econômicos e sociais. No Brasil, o processo de internacionalização da educação superior existe desde a criação das primeiras universidades, em 1930, e passou por algumas fases durante as últimas décadas. Em 2011, o governo federal brasileiro lançou o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), uma iniciativa audaciosa com a meta de 101.000 bolsas. No entanto, logo após o início do CsF, o governo e as instituições de ensino superior perceberam que o maior obstáculo para que o programa apresentasse efetividade era a língua estrangeira, especificamente o inglês. Então, em 2012, o Inglês sem Fronteiras (IsF) foi lançado para capacitar os possíveis candidatos do CsF. Sendo assim, esta pesquisa apresenta a concepção, os instrumentos e os desafios dos programas CsF e IsF, com o objetivo de investigar se eles representam uma nova fase no processo de internacionalização da educação superior brasileira. O estudo baseou-se na análise documental e estatística sobre os bolsistas de graduação sanduíche da área das engenharias. Este recorte corresponde ao maior grupo, em número de bolsistas, do CsF, representando 21,68% das concessões, além do fato de a engenharia ter sido considerada a área prioritária do programa. As evidências encontradas levam à afirmação de que tais programas, apesar dos obstáculos, tais como falta de planejamento e orçamento elevado, contribuíram para um processo de internacionalização da educação superior mais abrangente, contemplando um número expressivo de beneficiários e a colaboração de novos parceiros internacionais, inaugurando, assim, uma nova fase no processo brasileiro. No entanto, o país deve desenvolver mecanismos e ferramentas para monitorar e avaliar os programas das políticas públicas para a educação superior, para permitir que o processo seja mais inclusivo e descentralizado, de modo que, cada vez mais, os recursos financeiros sejam utilizados para maximizar os resultados.

**Palavras-chaves:** Internacionalização da educação superior. Programa Ciência sem Fronteiras. Programa Inglês sem Fronteiras. Implementação de políticas públicas.

## ABSTRACT

The internationalization of higher education due to the globalization of the economy is an inherent process in the 21st century. The motivations for the expansion of internationalization permeate political, economic and social interests. In Brazil, the process of internationalization of higher education has existed since the creation of the first universities in 1930, and has undergone some phases during the last decades. In 2011, the Brazilian federal government launched the Science Without Borders Program (SwB), a bold initiative with the goal of 101,000 scholarships. However, shortly after the start of the SwB, the government and higher education institutions realized that the greatest obstacle to the effectiveness of the program was the foreign language, specifically English. Then, in 2012, English without Borders (EwB) was launched to train the possible candidates of the SwB. Thus, this research presents the conception, the instruments and the challenges of the SwB and EwB programs, in order to investigate if they represent a new phase in the process of internationalization of Brazilian higher education. The study was based on the documentary and statistical analysis of the undergraduate scholarship recipients in the area of engineering. This cut corresponds to the largest group, in terms of number of fellows, of the SwB, representing 21.68% of the concessions, in addition to the fact that engineering was considered the priority area of the program. The evidence suggests that such programs, despite obstacles such as lack of planning and high budget, have contributed to a broader process of internationalization of higher education, involving a significant number of beneficiaries and the collaboration of new international partners, thus inaugurating a new phase in the Brazilian process. However, the country must develop mechanisms and tools to monitor and evaluate public policy programs for higher education to enable the process to be more inclusive and decentralized so that, increasingly, financial resources are used to maximize the results.

**Key Words:** Internationalization of Higher education. Science without Borders Program. English without Borders Program. Public Policy Implementation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Distribuição dos bolsistas do CsF na pesquisa – Todas as áreas (2011-2014) .....</b>	<b>66</b>
<b>Figura 2 – Distribuição dos bolsistas do CsF por UF – Todas as áreas.....</b>	<b>67</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – A temática internacionalização da educação superior brasileira na base legal vigente .....</b>	<b>22</b>
<b>Quadro 2 – Questões norteadoras, objetivos específicos e métodos de coleta dos dados .....</b>	<b>26</b>
<b>Quadro 3 – Fases do processo de internacionalização da educação superior brasileira – Modelo Lima e Contel (2009) .....</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 4 – Evolução da terminologia em educação internacional .....</b>	<b>37</b>
<b>Quadro 5 – Comitês do Programa Ciência sem Fronteiras .....</b>	<b>44</b>
<b>Quadro 6 – Modalidades de bolsa do Programa Ciência sem Fronteiras .....</b>	<b>45</b>
<b>Quadro 7 – Pontos positivos e negativos do CsF .....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 8 – Pontos positivos e negativos do IsF .....</b>	<b>64</b>
<b>Quadro 9 – Questionário socioeconômico para os candidatos do CsF .....</b>	<b>70</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições de ensino superior do Brasil e alunos matriculados, ...	17
Tabela 2 – Cursos na pós-graduação brasileira, em 2017, por modalidade e categoria administrativa da IES .....	17
Tabela 3 – Número de discentes matriculados e titulados na pós-graduação brasileira, em 2017 .....	17
Tabela 4 – Meta inicial de concessão de bolsas, distribuídas por modalidade.	47
Tabela 5 – Bolsas concedidas, distribuídas por modalidade e agência de fomento – 2011 a 2014 .....	47
Tabela 6 – Bolsas concedidas, distribuídas por agência de fomento e área prioritária – 2011 a 2014.....	48
Tabela 7 – Bolsas concedidas, distribuídas por agência de fomento e país de destino – 2011 a 2014.....	49
Tabela 8 – Bolsas concedidas, distribuídas por agência de fomento e instituição de origem – 2011 a 2014 .....	50
Tabela 9 - Bolsas implementadas, distribuídas por unidade da federação – números absolutos - 2011 a 2014 .....	68
Tabela 10 – Bolsas implementadas, distribuídas por faixa da nota do Enem – 2011 a 2014 .....	69
Tabela 11 – Qual a cor ou raça.....	71
Tabela 12 – Portador(a) de deficiência .....	71
Tabela 13 – Tipo de deficiência.....	72
Tabela 14 – Trabalho.....	72
Tabela 15 – Renda mensal familiar.....	73
Tabela 16 – Tipo de escola que frequentou durante o ensino médio.....	73
Tabela 17 – Quantidade de pessoas que moravam na mesma casa com o(a) bolsista .....	74
Tabela 18 – Distribuição dos resultados dos testes TOEFL ITP® - QCRE.....	74

## LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRIA	Comissão de Relações Internacionais da Andifes
CsF	Programa Ciência sem Fronteiras
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAP	Fundação de Amparo à Pesquisa
FCT	Fundação de Ciência e Tecnologia
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
IAU	International Association of Universities
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IsF	Programa Inglês sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
NUFFIC	Organização Holandesa para a Internacionalização da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PROBRAL	Programa conjunto de pesquisa Brasil - Alemanha
QCRE	Quadro Comum de Referência Europeu
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SIC	Serviço de Informação ao Cidadão
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
STEM	Science, Technology Engineering and Mathematics
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	15
<b>Objetivos, justificativas e perguntas – uma visão geral da pesquisa</b> .....	24
<b>Estruturação da pesquisa</b> .....	26
<b>1 A internacionalização da educação superior no mundo e no Brasil</b> .....	27
<b>1.1 Cenário atual no mundo</b> .....	27
<b>1.2 A internacionalização da educação superior no Brasil</b> .....	30
<b>1.3 Abordagens e teorias de internacionalização da educação superior</b> .....	35
<b>1.4 Programas de internacionalização versus políticas públicas – um aporte teórico multidisciplinar</b> .....	40
<b>2 Novo momento? A criação dos Programas Ciência sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras</b> .....	43
<b>2.1 O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)</b> .....	43
<b>2.1.1 CsF e sua implementação – uma visão operacional</b> .....	51
<b>2.1.2 Pontos positivos e negativos do programa CsF e resultados</b> .....	55
<b>2.2 Programa Inglês sem Fronteiras</b> .....	56
<b>2.1.2 Pontos positivos e negativos do programa IsF e resultados</b> .....	63
<b>3 Análises estatísticas das concessões de bolsa no CsF e aplicação dos testes no IsF</b> .....	64
<b>3.1 Metodologia da análise dos dados</b> .....	64
<b>3.2 Estatísticas das concessões de bolsas CsF – graduação sanduíche - Capes</b> .....	67
<b>Considerações finais e perspectivas para o futuro</b> .....	75
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	80

## Introdução

O século XXI, com sua dinâmica e celeridade, exige dos países do mundo resposta rápida às mudanças, assim como habilidade de adaptar-se às condições inesperadas e severas da economia, da política e da educação. A crescente globalização possibilitou o surgimento de uma nova forma de os países se relacionarem na educação superior, tanto na pesquisa quanto na academia. No entanto, esse processo, conhecido como internacionalização da educação superior, não é recente. Desde as primeiras universidades, na Idade Média, já era possível verificar registros de participação de alunos e professores, vindos de outros países e culturas, para aprender e ensinar. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, duas novas superpotências despontam no cenário mundial, Estados Unidos e União Soviética, ambas com grandes interesses em expandir suas influências. É nesse momento que a cooperação internacional e acadêmica ganha força e é impulsionada, sob a justificativa do pós-guerra, para manter a paz e o entendimento mútuo (WIT, 1995).

Contudo, globalização e internacionalização são termos que se confundem e são usados, muitas vezes, no meio acadêmico e científico, de forma equivocada, como se tivessem o mesmo significado. Isto ocorre, principalmente, porque cada país, com sua cultura, seu contexto socioeconômico e estrutura política, considera cada conceito de forma a se adequar a sua realidade. Para Knight e Wit (1997), globalização é o fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores, ideias por meio das fronteiras. A globalização afeta cada país de maneira diferente, considerando a história individual da nação, sua cultura e prioridades (KNIGHT; WIT, 1997, p. 6). A definição de internacionalização da educação superior, mais citada, atualmente, em artigos sobre o tema, foi elaborada inicialmente por Knight (2004) e incrementada por Wit e Hunter (2015), nos seguintes termos:

A Internacionalização é o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global, na proposta, funções e entrega da educação superior, para melhorar a qualidade da educação e da pesquisa de todos os estudantes e equipe, fazendo uma contribuição significativa para a sociedade (WIT; HUNTER, 2015, p. 3).

As razões que deveriam embasar a decisão de um país, com relação à forma como o processo de internacionalização da educação superior será construído, é debatida por diversos autores, como Altbach e Knight (2007); Brandenburg *et al.* (2009); Wit (2009). Muitos dos atores envolvidos na internacionalização da educação superior consideram que a mobilidade é a atividade mais importante do processo. No entanto, são tantas as possibilidades de abordagem no processo de internacionalização, tais como, programas acadêmicos, colaboração científico-acadêmica e atividades extracurriculares, que se torna indispensável que os países e suas instituições de ensino e pesquisa identifiquem suas vocações e o lugar que desejam alcançar com o desenho de política para internacionalização (MIRANDA *et al.*, 2017), afinal, não há um formato único de internacionalização que se adeque a todas as necessidades dos diversos países (WIT *et al.*, 2005).

Como resposta à globalização, por volta da década de 1980, que os países intensificaram suas parcerias e ações de cooperação internacional, por meio da pesquisa e da mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores, inserindo o tema internacionalização da educação superior nas agendas dos países interessados em acompanhar esse novo modelo de promoção e desenvolvimento da educação superior (KNIGHT, 2004).

No contexto mundial da educação superior, o Brasil é um país considerado bastante novo, principalmente, porque a primeira grande universidade brasileira foi criada, oficialmente, em 1912 (SCHWARTZMAN, 2001). Mesmo assim, considerando apenas um século para a construção de uma estrutura de ensino e pesquisa de qualidade internacional, o Brasil possui mais de 2.400 instituições de ensino superior (IES), com cursos em todas as áreas do conhecimento, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2017 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Deste universo, apenas 12,1% das instituições são públicas. Com relação à quantidade de alunos matriculados, o Brasil possuía, em 2017, um universo de mais de 8 milhões de alunos matriculados em cursos presenciais e a distância, entre cursos de bacharelado, licenciatura, tecnólogos e outros.

**Tabela 1 – Instituições de ensino superior do Brasil e alunos matriculados, por categoria administrativa, em 2017**

<b>Categoria Administrativa</b>	<b>Total de IES</b>	<b>Alunos Matriculados</b>
<b>Pública</b>	<b>296</b>	<b>2.045.356</b>
Federal	109	1.306.351
Estadual	124	641.865
Municipal	63	97.140
<b>Privada</b>	<b>2.152</b>	<b>6.241.307</b>
<b>Total</b>	<b>2.448</b>	<b>8.286.663</b>

Fonte: INEP (2018).

Na pós-graduação, *stricto sensu*, o Brasil possuía, em 2017, 6.484 cursos de doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional. Percebe-se que, na pós-graduação, há uma inversão, e 82,6% dos cursos estão em instituições de ensino superior públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais.

**Tabela 2 – Cursos na pós-graduação brasileira, em 2017, por modalidade e categoria administrativa da IES**

<b>Modalidade/Categoria Administrativa</b>	<b>Estadual</b>	<b>Federal</b>	<b>Municipal</b>	<b>Particular</b>	<b>Total</b>
<b>Doutorado</b>	601	1.269	6	345	2.221
<b>Mestrado acadêmico</b>	847	2.095	23	544	3.509
<b>Mestrado profissional</b>	129	375	11	239	754
<b>Total</b>	1.577	3.739	40	1.128	6.484

Fonte: Plataforma Sucupira/Capes (2018).

Com relação aos discentes, a pós-graduação brasileira registrou, em 2017, aproximadamente, 361 mil discentes matriculados e titulados, distribuídos nas modalidades doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional, conforme a Tabela 3, a seguir.

**Tabela 3 – Número de discentes matriculados e titulados na pós-graduação brasileira, em 2017**

<b>Modalidade</b>	<b>Nº de Discentes</b>
<b>Doutorado - Matriculado</b>	112.004
<b>Doutorado - Titulado</b>	21.591
<b>Mestrado acad.- Matriculado</b>	129.220
<b>Mestrado acad.- Titulado</b>	50.306
<b>Mestrado Prof. - Matriculado</b>	37.568
<b>Mestrado Prof. - Titulado</b>	10.841
<b>Total</b>	<b>361.530</b>

Fonte: GEOCAPES/Capes (2019).

De acordo com relatório preparado pela empresa *Clarivate Analytics*<sup>1</sup>, em 2018, para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Brasil estava na 13ª posição mundial com relação a publicação de artigos científicos. Os dados foram acessados na base da *Web of Science*<sup>2</sup> e analisados entre 2011 a 2016, para identificar mudanças e oportunidades para os cientistas brasileiros.

Apesar de haver críticas da academia e de acadêmicos<sup>3</sup> com relação ao uso de apenas uma base de dados para a análise da produção científica – como no caso do referido relatório, que utiliza somente a *Web of Science*, enquanto existem outras bases, como o *Scopus* e o *Google Scholar* – o relatório apresentado traz dados interessantes sobre esses anos de produção científica do Brasil. O país publicou, no período de 2011 a 2016, mais de 250 mil artigos em periódicos, avaliados por pares. Embora o índice de impacto das citações dos artigos de pesquisadores brasileiros ainda esteja abaixo da média mundial, ele cresceu 15% no referido período. Outro aspecto importante do relatório concerne ao fato de que artigos com boa repercussão foram aqueles de áreas que receberam financiamento específico. Além disso, a maior parte da produção científica brasileira, mais de 220 mil artigos, foi produzida por instituições de educação superior. Ou seja, mais de 86% dos artigos receberam recursos do governo para financiar suas pesquisas e, em sua grande maioria, foram publicados em língua inglesa.

Uma importante característica do processo de internacionalização, que é, ao mesmo tempo, “combustível” para acelerá-lo e “corrente com cadeado”, para aqueles que entendem que sua influência insere todos os países em um mesmo sistema de comunicação, é o domínio da língua inglesa (GRADDOL, 2006). Apesar de esse fator ser considerado por muitos como a demonstração mais clara da dominação dos países do norte, o fato é que os países que estão construindo uma política forte de internacionalização elegem a língua inglesa como a ferramenta que pode auxiliar os países de idiomas diferentes a se comunicarem (BALÁN, 2011). E, ainda, países com sistemas de educação superior e de pesquisa consolidados, como Alemanha e

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.

<sup>2</sup> Base de dados que permite realizar análise sobre citações a artigos científicos publicados em seus jornais científicos. Disponível em: <<https://clarivate.com/products/web-of-science/>>. Acesso em: 23 out. 2018.

<sup>3</sup> As limitações da utilização das bases e outras possibilidades pode ser estudada com maior profundidade no trabalho de Meho e Yang (2018).

França, utilizam a língua inglesa para auxiliar nas novas formas de se fazer internacionalização (VAVRUS; PEKOL, 2015).

Mesmo com essa percepção de que o inglês é a língua da internacionalização e também da ciência (HAMEL, 2013; LETA, 2012), basta uma pesquisa no *SCImago Journal Rank* para ratificar a relevância do referido idioma como língua *franca* dos periódicos. Os 100 melhores periódicos do mundo, em termos de maior número de citações, são publicados inteiramente em inglês<sup>4</sup>. Isso não significa que todos são de países anglófonos; na verdade, até mesmo no Brasil, é possível verificar o incremento no número de periódicos publicados em língua inglesa. O intuito dessa iniciativa é alçar os artigos brasileiros no cenário internacional e alcançar um número maior de pesquisadores e, conseqüentemente, receber maior número de citações, possibilitando, assim, a disseminação do conhecimento produzido no Brasil, empoderando-se os grupos de pesquisa brasileiros no que concerne ao reconhecimento da pesquisa, maior atratividade de recursos financeiros e de pesquisadores e estudantes de alto nível, como pode ser observado no relatório da *Clarivate Analytic*. Os artigos de cientistas brasileiros, no período de 2011 a 2016, apresentaram 15% de aumento. Mesmo que não seja uma relação causal, já é uma evidência positiva do esforço dos pesquisadores. No entanto, não está previsto, no escopo deste trabalho, analisar se o aumento da produção científica brasileira guarda relação com os investimentos governamentais em iniciativas de internacionalização da educação superior.

Podemos afirmar, no entanto, que o idioma escolhido para a publicação de um periódico guarda relação direta com a área na qual se publica, sendo mais comum o inglês para as áreas de Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática (STEM – em inglês, Science, Technology, Engineering and Mathematics), enquanto que as áreas de Ciências Sociais e Humanas, majoritariamente, publicam seus artigos em português (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2013; LETA, 2012; MENEHINI, 2011). A tarefa de definir e posicionar um país no contexto internacional da educação superior nem sempre é fácil, principalmente para países como o Brasil, pois, segundo Rajagopalan (2001), existe uma grande resistência ao que os brasileiros

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.scimagojr.com/journalrank.php>>. Acesso em: 22 out. 2018.

considerariam como a língua imperialista que domina a América Latina e nos faz perder nossa identidade como país. Archanjo nos diz que:

Não podemos negar o oportunismo da língua inglesa no cenário da internacionalização e dos programas de mobilidade acadêmica do país. Via de regra é o ensino de língua inglesa que é priorizado e que lidera as ações práticas (de fomento e investimento) no cenário das atuais políticas linguísticas brasileiras e mundiais. Da mesma forma, não podemos ter uma visão ingênua da necessidade dessas medidas uma vez que o inglês, assumido como língua franca (Crystal, 2006; Graddol, 2006; Canagarajah, 2013), no cenário mundial, incorpora esse status por razões que ultrapassam a questão da preferência pessoal pela aprendizagem dessa ou daquela língua estrangeira, privilegiando maciçamente a língua inglesa (ARCHANJO, 2015, p. 530).

Essa influência linguística que as instituições dos países do norte exerciam e ainda exercem nos países do sul beneficiou sobremaneira o processo de internacionalização da educação superior, considerando tanto o contexto histórico-político quanto o econômico, principalmente dos países anglófonos. Nesse cenário, os países do norte permaneciam em uma posição superior de estrutura e conhecimento, em que as parcerias seriam apenas para repassar o conhecimento e, assim, impulsionar o desenvolvimento dos países menos favorecidos, em um modelo de cooperação vertical (MOROSINI; DALLA CORTE; GUILHERME, 2017). Enquanto as instituições do sul tinham o papel de receptoras de conhecimento, técnicas e padrões das instituições parceiras do norte (VAVRUS; PEKOL, 2015), não cabia incluir suas percepções histórico-culturais ou, até mesmo, o conhecimento desenvolvido no sul. Essa relação passiva configurou, ao longo dos anos, uma cooperação assimétrica que levou ao aumento da disparidade nas relações científico-acadêmicas (HUDZIK, 2011).

Ao analisar o processo de internacionalização, especificamente, no Brasil, e a presença da língua inglesa na educação e na ciência, verificamos que existe uma situação relevante, apesar de complexa. O Brasil vem, principalmente, na última década, trabalhando intensamente em um processo de internacionalização da educação superior (FINARDI; PORCINO, 2015; MOROSINI, 2006), com programas específicos e tentativas do governo em elaborar políticas públicas para a internacionalização (MIRANDA *et al.*, 2017). No entanto, o ensino da língua inglesa não era priorizado na educação básica, fazendo com que os universitários iniciassem

e ainda iniciem seu curso superior sem o nível mínimo de proficiência em inglês ou em qualquer outro idioma que não seja o português (GIMENEZ; PASSONI, 2016; SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016).

Mesmo com as limitações e os obstáculos relativos ao aprendizado de uma língua estrangeira, outras ações relevantes de internacionalização na educação superior brasileira estão presentes, desde a criação das agências de fomento do governo federal, na década de 1950, com a criação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) (LIMA; CONTEL, 2009), mas nunca foram coordenadas com políticas estratégicas do governo federal para a educação superior.

As evidências demonstram que a internacionalização da educação superior, no Brasil, acontece desde a década de 1930, porém, ao analisar os documentos vigentes que norteiam a educação superior e a pós-graduação brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9.394/1996)<sup>5</sup>, o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014)<sup>6</sup> e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020)<sup>7</sup>, podemos perceber que a internacionalização perpassa os documentos de forma muito difusa, ou seja, não resta claro o que o Brasil pretende com as ações de internacionalização da educação superior.

Podemos citar, como exemplo, o artigo 48 da LDB, que dispõe sobre o reconhecimento de diplomas estrangeiros, em que os de graduação podem ser revalidados, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação, e os de mestrado e doutorado podem ser reconhecidos pelas universidades brasileiras que possuam os cursos de mestrado ou doutorado “reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento, com nível equivalente ou superior”.

Já no PNE, as metas 12.12, 13.7, 14.9, 14.10 e 14.13 incluem a temática de internacionalização na educação superior. A meta 7, estratégia 11, também diz respeito à internacionalização, mas do ensino básico, ao propor melhoria no desempenho dos alunos brasileiros que participam da avaliação de aprendizagem,

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 22 out. 2018.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 22 out. 2018.

<sup>7</sup> PNPG, v. 1. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>.

<sup>8</sup> PNPG, v. 2. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf)>.

no âmbito do Programa Internacional de avaliação de estudantes (PISA)<sup>9</sup>, que foge do escopo do presente trabalho por se tratar da educação básica.

O PNPG 2011-2020 está dividido em dois volumes. O primeiro dedica um capítulo completo ao tema internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional, com o cenário à época da elaboração do plano, bem como o histórico da inserção internacional da educação superior brasileira. No segundo volume, estão os documentos setoriais, ou seja, algumas áreas estratégicas para a pós-graduação brasileira no decênio 2011-2020 com suas estratégias de expansão e consolidação. O tema internacionalização aparece em diversos capítulos, reforçando a relevância do processo na pesquisa brasileira.

Apresentamos, a seguir, um quadro em que a temática internacionalização perpassa a base legal da educação brasileira. O PNPG, no entanto, não foi incluído, por não se tratar de lei, e sim de plano, cujo objetivo, de acordo com a Capes (2011), é definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.

### Quadro 1 – A temática internacionalização da educação superior brasileira na base legal vigente

Norma	Dispositivo		Instrumento
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96	Art. 48 – Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.	§ 2º - Os diplomas de graduação expedidos por <b>universidades estrangeiras</b> serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os <b>acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação</b> .	<b>Reconhecimento</b> (mestrado e doutorado) e <b>revalidação</b> (graduação) de <b>diplomas emitidos por instituições estrangeiras</b>
		§ 3º - Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por <b>universidades estrangeiras</b> só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.	
Plano Nacional de Educação –	Meta 12 – elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior	Estratégia 12.12 - Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de	<b>Mobilidade discente e docente</b>

<sup>9</sup> PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, cuja avaliação foi concebida e é coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a coordenação está sob a responsabilidade do INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

PNE – Lei 13.005/2014		graduação e pós-graduação, <b>em âmbito nacional e internacional</b> , tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;	
	Meta 13 – elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior	Estratégia 13.7 - fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, <b>assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão</b> ;	<b>Formular programas que priorizem projetos em rede, bem como o fomento para participação em eventos no exterior para divulgação das pesquisas</b>
	Meta 14 – elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Estratégia 14.9 - <b>consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras</b> , incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;	<b>Redirecionamento de recursos orçamentários e financeiros dirigidos para programas com avaliação positiva após a implementação.</b>
		Estratégia 14.10 - <b>promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão</b> ;	<b>Formulação de programas para a indução de projetos conjuntos de pesquisa em áreas de interesse do Brasil.</b>
		Estratégia 14.10 - <b>umentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica</b> com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;	<b>Formulação de programa voltado para o treinamento em planejamento estratégico para internacionalização e acompanhamento e avaliação de resultados</b>

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Apesar de não existir uma legislação exclusiva para o processo de internacionalização, como em outros países do mundo (CRĂCIUN, 2018), e a base legal vigente não propor claramente como a internacionalização deve ser feita, o Brasil não deixou de elaborar iniciativas com o intuito de aumentar a cooperação

internacional na área científica-educacional. O Programa Ciência sem Fronteiras<sup>10</sup>, criado em 2011, pelo governo federal, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) e o então Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), e o Programa Inglês sem Fronteiras<sup>11</sup>, derivado do CsF, são exemplos do esforço para impulsionar e consolidar o que um processo de internacionalização propõe.

O Programa CsF concedeu mais de 101 mil bolsas, ultrapassando a meta estipulada pelo governo federal. O programa IsF aplicou mais de 300 mil testes e oferece, atualmente, mais de 14 mil vagas somente no curso de inglês<sup>12</sup>.

É nesse novo contexto que o Brasil está construindo seu processo de internacionalização da educação superior. Para isso, é necessário mapear e identificar vários aspectos relacionados ao processo, como estrutura das instituições de ensino superior, vocação para a cooperação internacional, ensino de disciplinas em outro idioma, entre outros (BEATRIZ *et al.*, 2016; MIRANDA *et al.*, 2017).

Outro ponto relevante que deve ser mencionado é que a construção do processo de internacionalização da educação, da pesquisa e da ciência deve passar, inevitavelmente, por avaliações e acompanhamentos, a fim de proporcionar melhorias e correções no processo ao longo do tempo.

### **Objetivos, justificativas e perguntas – uma visão geral da pesquisa**

Considerando o exposto, a presente pesquisa analisa a implementação dos programas CsF e IsF, detalhando sua concepção, instrumentos e desafios, fazendo um recorte por modalidade e área do conhecimento (graduação sanduíche na área prioritária das engenharias), com o intuito de permitir uma análise de abrangência nacional. A justificativa para que a pesquisa trabalhe com dois programas do governo federal tem relação com o fato de que o IsF foi complementar ao CsF, e ambos tratam da mesma temática, a internacionalização do ensino superior. Além disso, o fato de terem sido desenhados e implementados de forma rápida e em grandes números, tanto de beneficiários quanto de recursos financeiros, justifica essa análise conjunta.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.

<sup>11</sup> Disponível em: <[http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2018.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Assim, o objetivo principal deste estudo é:

- verificar se a criação e implementação do CsF e do IsF representa uma nova fase no processo de internacionalização da educação superior brasileira.

Para isso, serão analisados os documentos oficiais dos programas, as bases de dados das concessões realizadas no CsF para estudantes na área prioritária das engenharias, na modalidade graduação sanduíche, incluídos os questionários socioeconômicos dos respectivos alunos, bem como suas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e os resultados apresentados no teste de proficiência em língua inglesa TOEFL (em inglês, *Test of English as a Foreign Language*).

A escolha por esse recorte foi decidida considerando tratar-se de pesquisa de mestrado, pois, para analisar todas as modalidades e áreas existentes nos programas, seria necessário um prazo maior. Assim, decidiu-se pelos estudantes fomentados pela Capes, na modalidade de graduação sanduíche da área prioritária das engenharias, que, com suas 22.001 concessões, constitui o maior grupo, representando 21,68% das 101.446 concessões do programa CsF.

A hipótese da pesquisa é que a concepção do CsF e IsF, para incrementar o desempenho das instituições de educação superior brasileira no exterior, por meio da formação e capacitação de pessoas, apresenta evidências de que o processo de internacionalização da pesquisa e da educação superior brasileiras inicia uma nova fase no cenário mundial, tanto pela robustez das propostas como pelo posicionamento do inglês, como ferramenta para acelerar a inserção técnica-científica e acadêmica do Brasil no cenário internacional.

Portanto, para a definição dos objetivos específicos, foram formuladas as seguintes perguntas:

- Quais são as características dos estudantes que participaram tanto do CsF quanto do IsF, considerando o maior grupo representativo por modalidade/área do conhecimento?
- Quais são os pontos positivos e negativos dos programas CsF e IsF?
- Quais resultados podem ser verificados?

Com isso, os objetivos específicos da pesquisa são:

- conhecer o perfil do participante e construir um mapa com as características socioeconômicas dos estudantes das áreas de engenharias que participaram tanto do CsF quanto do IsF;
- identificar os pontos positivos e negativos dos programas;
- verificar quais resultados podem ser apresentados resultantes da implementação dos programas.

## Quadro 2 – Questões norteadoras, objetivos específicos e métodos de coleta dos dados

Questões norteadoras	Objetivos específicos	Métodos de coleta
Quais são as características dos estudantes que participaram tanto do CsF quanto do IsF, considerando o maior grupo representativo por modalidade/área do conhecimento?	Conhecer o perfil do participante e construir um mapa com as características socioeconômicas dos estudantes das áreas de engenharias que participaram tanto do CsF quanto do IsF,	Levantamento de campo: análise quantitativa descritiva
Quais são os pontos positivos e negativos dos programas CsF e IsF?	identificar os pontos positivos e negativos dos programas	Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental
Quais resultados podem ser verificados?	verificar quais resultados podem ser apresentados resultantes da implementação dos programas	Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental

Fonte: elaboração da autora (2019).

## Estruturação da pesquisa

Para isso, o trabalho está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, abordaremos a internacionalização da educação superior no mundo e no Brasil, com suas definições, motivações e principais teorias. Além disso, esclareceremos a abordagem de análise de política pública escolhida para o aporte teórico da presente pesquisa.

No capítulo seguinte, são apresentados os programas Ciência sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras, com as concepções, descrição do processo de implementação e resultados os programas.

No terceiro capítulo, serão apresentadas as tabelas e os dados estatísticos relativos aos alunos de engenharia que participaram tanto do Programa Ciência sem Fronteiras, como bolsistas, como do Programa Inglês sem Fronteiras, tendo realizado o teste de proficiência em língua inglesa TOEFL – em inglês, *Test of English as a*

*Foreign Language*. Apresentaremos ainda as informações das demais áreas prioritárias para que seja possível verificar se existem diferenças estatísticas relevantes.

Por último, incorporaremos ao trabalho as considerações finais, diante dos resultados dos programas estudados, do atual contexto da internacionalização da educação superior, bem como das expectativas para o futuro.

A metodologia para a concretização do estudo caracteriza-se pelas abordagens qualitativa (análise documental e bibliográfica) e quantitativa (análise descritiva de dados).

## **1 A internacionalização da educação superior no mundo e no Brasil**

### **1.1 Cenário atual no mundo**

Atualmente, muitos artigos, falas institucionais e cursos versam sobre a internacionalização da educação superior. O tema recorrente e contemporâneo tem chamado a atenção não só dos estudiosos, mas também dos formuladores de políticas públicas, assim como da iniciativa privada que trabalha com a área de educação.

De acordo com o relatório anual *Education at glance*, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 2019, sobre a área da educação, o processo de internacionalização afeta de forma relevante o fluxo e a troca de conhecimento e ideias. O relatório afirma ainda que metade dos estudantes internacionais vai para países de língua inglesa, como Canadá, Austrália, Reino Unido, Estados Unidos e Nova Zelândia. As motivações que levam os países a receber ou enviar alunos guarda relação com questões demográficas, econômicas e políticas. Por exemplo, podemos citar as taxas de natalidade cada vez mais baixas de países europeus e do Japão, causando uma subutilização do sistema de ensino superior, pela escassez de alunos. Com isso, o recebimento de alunos possibilita a sustentabilidade dos cursos e, conseqüentemente, das universidades.

Outra motivação relevante é a presença das instituições nos *rankings* internacionais, como *Times Higher Education (THE)*<sup>13</sup>, *Shanghai Ranking*<sup>14</sup> e *QS Ranking*<sup>15</sup>, em que um dos indicadores para a composição da nota leva em consideração o nível de internacionalização da instituição. Sendo assim, figurar em um *ranking* internacional é um motivador para que a instituição tenha não só alunos, mas também docentes e pesquisadores de outros países.

Já no aspecto econômico, fortemente relevante para os países da América do Norte, como Estados Unidos e Canadá, e para alguns países da Europa e da Oceania, o setor de educação internacional movimentou, em 2016, um montante acima de US\$100 bilhões de dólares americanos (UNESCO, 2019), consolidando, assim, a importância do segmento para o sistema econômico desses países.

A Associação Internacional de Universidades/IAU (*International Association of Universities*), uma associação global de instituições de nível superior, fundada em 1950, e que possui mais de 630 membros em todas as regiões do mundo, considera a internacionalização um tema prioritário, portanto, em 2014, foi divulgada a 4ª pesquisa organizada pela associação com os seus membros ao redor do globo. O referido relatório se baseia em um questionário enviado para seus membros que aborda questões como: estratégias e políticas de internacionalização, apoio e infraestrutura das instituições, importância da internacionalização e os benefícios esperados, motivadores internos e externos da internacionalização, quais são os riscos da internacionalização para a instituição e para a sociedade, e obstáculos internos e externos.

Como os respondentes são provenientes de todas as regiões do mundo, foi interessante perceber que as instituições, de acordo com sua região, tinham respostas coerentes, caracterizando um *cluster*. O sumário executivo do relatório<sup>16</sup> está disponível na página da associação para consulta, e nele são ressaltadas essas diferenças. Por exemplo, para a África e a América Latina, o maior risco da internacionalização é o *Brain drain*<sup>17</sup>, enquanto, para as instituições da América do

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www.shanghairanking.com/>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://www.topuniversities.com/university-rankings>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau-4th-global-survey-executive-summary-2.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

<sup>17</sup> *Brain Drain*: “fuga de cérebros” – movimento de um grande número de pessoas altamente capacitadas que vão viver e trabalhar em um país com melhores condições de vida e salários.

Norte e da Europa, a comoditização<sup>18</sup> da educação é a maior preocupação. As respostas fazem sentido, pois não existe somente um tipo de processo de internacionalização que funcione em todos os países. As questões culturais, históricas, políticas e econômicas têm papel fundamental no desenho, no apoio e na implementação das políticas e ações de internacionalização.

Alguns pesquisadores, como Altbach e Wit (2018) sinalizam a preocupação de que a internacionalização da educação superior que inclui, entre outros elementos, mobilidade global de estudantes em massa, expansão de universidades com *campi* em países diferentes, dupla diplomação, uso do inglês como língua de ensino e de pesquisa, estaria em fase de declínio e talvez de extinção, principalmente na América do Norte e na Europa. Entre os possíveis motivos para tal situação estão a retirada dos subsídios governamentais para a educação superior em vários países do norte global. Esse foi o primeiro impulso para que a internacionalização nesse contexto fosse transformada em uma *commodity*, ou seja, a educação virou uma mercadoria que poderia ser negociada e significaria receita em uma área que já tinha grande capacidade instalada (universidades e suas estruturas) e custos elevados de manutenção. Com os esforços centrados na geração de receitas pelas matrículas de alunos estrangeiros, a preocupação com a qualidade do ensino e do conteúdo que estava sendo transmitido passa a ser secundária. Com isso, apesar dos grandes números de matrículas registrados pelas universidades, a educação perde o protagonismo, se tornando uma “mercadoria” (KOSOVÁ, 2014; LEAL, 2017; SAUNDERS; RAMIREZ, 2017; TEICHLER, 2017).

Além disso, o mundo enfrenta um cenário político bastante singular com a possível saída do Reino Unido da União Europeia e os governos neoliberais que assumiram seus postos e podem alterar sobremaneira o contexto da internacionalização do ensino superior (MATHIES; WEIMER, 2018).

Esse momento de incerteza possibilita aos alunos, professores e pesquisadores estrangeiros um novo espaço, permitindo que países com oferta de ensino superior de qualidade passem a se tornar um novo destino para que eles possam aprimorar suas técnicas e conhecimentos, além de propiciar um novo

---

<sup>18</sup> Comoditização: transformação de um bem ou serviço em *commodity* (produto que resulta da produção em massa).

momento de rearranjo internacional de redes de cooperação, pesquisa e produção de conhecimento.

## **1.2 A internacionalização da educação superior no Brasil**

A primeira universidade oficialmente criada no Brasil foi em 1912, a Universidade Federal do Paraná. Mas é apenas em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, que o Brasil inicia o seu percurso de internacionalização da educação superior:

A nova universidade seria pública, leiga, livre de influências religiosas; deveria ser uma instituição integrada, não apenas um grupo de escolas isoladas. Seu núcleo central seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com professores estrangeiros (SCHWARTZMAN, 2001, p. 220).

É com esse espírito de fazer uma universidade diferenciada que dezenas de professores italianos, influência da grande colônia italiana, em São Paulo, e os franceses, que se apresentavam como uma alternativa liberal, considerando o fascismo que estava em plena ascensão na Europa, participaram da construção desse novo modelo de universidade no Brasil. Não existem registros sobre quanto tempo cada professor permaneceu na universidade, mas eram períodos de aproximadamente um ano; ao final de cada ano, novos professores estrangeiros chegavam para assumir a posição.

De acordo com Lima e Contel (2009), o processo de internacionalização pode ser dividido em períodos, conforme o quadro abaixo, em que são apresentadas as motivações e as fases do processo de internacionalização da educação superior brasileira desde a década de 1930. Referidos autores dividiram em quatro fases o processo que será detalhado abaixo, mas é possível perceber que esse processo é inerente ao desenvolvimento do sistema brasileiro de educação superior, estando presente desde o início da criação das grandes universidades brasileiras.

**Quadro 3 – Fases do processo de internacionalização da educação superior brasileira – Modelo Lima e Contel (2009)**

Períodos	Programa	Provedores	Motivação
1º Período Anos 1930 e 1950	*Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase nas missões que traziam professores visitantes	*Universidades estrangeiras e brasileiras	*Acadêmica: fortalecimento do projeto acadêmico das universidades emergentes
2º Período Anos 1960 e 1970	*Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na presença de consultores e na concessão de bolsas de estudos para realizar mestrado/doutorado no exterior.	*Agências internacionais e Governo brasileiro *Agências nacionais e internacionais.	*Político-Acadêmica: reestruturação do sistema educacional superior em consonância com o “modelo americano”
3º Período Anos 1980 e 1990	*Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas de interesse compartilhado *Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior, em áreas classificadas como estratégicas *Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para a realização de poucas disciplinas	*Agências internacionais e Governo brasileiro *Agências nacionais e internacionais. *Universidades estrangeiras; instituições de educação superior privadas	*Acadêmico-Mercadológico: a) expansão e consolidação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> b) incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas c) diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos.
4º Período Dos anos 2000 em diante	*Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas estratégicos e de interesse partilhado *Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior, em áreas classificadas como estratégicas e sem tradição de pesquisa no país *Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para a realização de poucas disciplinas *Projeto de criação de universidades federais orientadas pela internacionalização ativa. *Comercialização de serviços educacionais	*Governo brasileiro *Agências internacionais e governo brasileiro *Agências nacionais e internacionais. * Universidades estrangeiras; instituições de educação superior privadas *Corporações internacionais *Universidades corporativas	*Acadêmica, Política, Econômica e Mercadológica: a) inserção internacional dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> b) incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas c) Integração regional de caráter inclusivo d) diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos. e) Captação de estudantes

Fonte: Lima e Contel (2009).

A primeira fase apontada por Lima e Contel (2009) abrange as décadas de 1930 a 1950. Nesse período, o processo de internacionalização se caracterizava

basicamente pela mobilidade de professores estrangeiros que vinham ao Brasil lecionar e ajudar na estruturação das recém-criadas universidades brasileiras. Os europeus participaram mais ativamente desse intercâmbio. Aqui a elite brasileira ainda formava seus filhos no exterior, pois a universidade brasileira ainda era incipiente (SCHWARTZMAN, 2001).

A fase seguinte compreende as décadas de 1960 e 1970, época na qual as agências federais de fomento Capes e CNPq já estavam em atividade, e se iniciava um processo de reestruturação do sistema educacional brasileiro. Essa fase teve uma forte influência dos americanos, e foi em 1965 que o Parecer nº 977, mais conhecido como Parecer Sucupira<sup>19</sup>, que desenha a pós-graduação brasileira no modelo americano de mestrado e doutorado, foi publicado. O período se caracterizou por mobilidade de brasileiros para o exterior com o intuito de formar e capacitar um contingente de professores pesquisadores que pudesse construir e expandir a nova pós-graduação brasileira. Nessa fase que o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG 1975-1979) foi formulado, a partir da constatação de que:

[...] o processo de expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais. A partir daquele momento, a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal, considerando a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional (BRASIL, 2011).

As décadas de 1980 e 1990 caracterizaram-se principalmente pela expansão e consolidação da pós-graduação brasileira, como estava descrito no II Plano Nacional de Pós-Graduação (II PNPG 1982-1985), cujo objetivo central era a formação de recursos humanos qualificados para o setor público e privado, nas atividades docentes, técnicas e de pesquisa. As diretrizes do II PNPG focavam na qualidade da pós-graduação, com isso, a já existente avaliação precisava ser institucionalizada e aperfeiçoada, com a ajuda da comunidade acadêmica-científica. Já no III Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG 1986-1989), a ideia da conquista da autonomia nacional se apresentava muito forte, e a ênfase estava na

---

<sup>19</sup> Newton Sucupira, filósofo, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, então Secretário da Educação Superior no Ministério da Educação e membro do Conselho Nacional de Educação, foi o relator do Parecer nº 977/1965. A íntegra do parecer está disponível em <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2018.

integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia, bem como no desenvolvimento da pesquisa dentro da universidade. O IV Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG) chegou a ser elaborado em 1996, mas, por falta de articulação e restrições orçamentárias, não foi publicado (BRASIL, 2011).

Ainda na terceira fase, foram iniciados os primeiros programas de cooperação internacional, por meio de projetos conjuntos de pesquisa, como o Capes-Cofecub, um programa binacional entre o Brasil e a França, cujo instrumento legal foi assinado em 1978 e suas atividades começaram em 1979:

Essa fase inicial do Capes-Cofecub foi caracterizada pela cooperação vertical e marcada pela capacitação de professores para os quadros das IES do Nordeste, dentro de uma meta de atendimento de interesses institucionais. Nesse período, somente o lado brasileiro propunha projetos. Assim, introduziu-se com o programa a demanda orientada, ou seja, com objetivos de pesquisa mais definidos, em termos institucionais (AVEIRO, 2016, p. 153).

As atividades conjuntas só foram iniciadas a partir de 1988, quando os pesquisadores franceses também começaram a submeter propostas no âmbito do Programa Capes-Cofecub, caracterizando assim a parceria na pesquisa.

No que concerne à concessão de bolsas individuais, o governo continua com o fomento para a formação de recursos humanos qualificados, principalmente, para os quadros das universidades, cujos cursos de pós-graduação estavam em plena expansão, com uma grande atenção para a qualidade dessa expansão.

A quarta fase do processo de internacionalização situa-se a partir da década de 2000. De acordo com Lima e Contel (2009), é nessa fase que o sistema de pós-graduação introduz a perspectiva de cursos com qualidade internacional. Importante apresentar o V Plano Nacional de Pós-graduação (V PNPG 2005-2010), que foi publicado após um hiato de praticamente 10 anos sem documento específico que norteasse as ações da expansão e consolidação do sistema nacional de pós-graduação (SNPG) brasileiro. Com isso, constatou-se que o SNPG brasileiro apresentava diversas assimetrias regionais e orçamentárias entre seus programas. Para mitigar a assimetria, foram propostas algumas ações, como:

- criação de programas estratégicos específicos, com articulação entre as agências de fomento Capes e CNPq, e também a FINEP;

- ampliação da articulação dessas agências com os governos estaduais, mais especificamente com as secretarias estaduais de ciência e tecnologia e as fundações de amparo à pesquisa (FAPs), além do setor produtivo;
- participação mais efetiva dos fundos setoriais<sup>20</sup> na pós-graduação;
- definição de novas tipologias regionais para a pós-graduação.

Apesar de a expansão do ensino superior privado ter apresentado novo impulso na metade da década de 1990, foi necessário criar uma linha de financiamento ao estudante, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a partir de 1999, para sustentar esse crescimento. (BARROS, 2015; CORBUCCI; KUBOTA, 2016). A comercialização de serviços educacionais aparece nessa quarta fase do processo de internacionalização.

Nessa fase, ainda, os acordos bilaterais se multiplicam, e são lançados programas para contemplar projetos conjuntos de pesquisa com países europeus, como Alemanha, Portugal e Holanda<sup>21</sup>. A concessão de bolsas individuais no exterior permanece, mas a modalidade doutorado sanduíche, com previsão de permanência de até 12 meses no exterior, é impulsionada, uma vez que o sistema nacional de pós graduação já concentra grande número de cursos avaliados como de nível internacional pela Capes, e o custo para o governo brasileiro é bem menor do que o fomento de um doutorado pleno no exterior por pelo menos três anos completos (VARGAS, 2017).

No entanto, o modelo de fases elaborado e proposto por Lima e Contel foi construído em 2009, anteriormente aos Programas Ciência sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras, e ao VI Plano Nacional de Pós-Graduação (VI PNPG 2011-2020), cujos objetivos, ações e considerações alteraram sobremaneira a perspectiva da internacionalização da educação superior brasileira.

O VI PNPG 2011-2020<sup>22</sup> traz o processo de internacionalização da educação superior brasileira, principalmente da pós-graduação, como ferramenta indispensável para o progresso do ensino e pesquisa do país. O plano é apresentado em dois volumes, ambos disponíveis no sítio eletrônico da Capes. O primeiro volume aborda

---

<sup>20</sup> Fundos setoriais – instrumento de política científica e tecnológica instituído a partir de 1999, que deveria representar, para o sistema de pós-graduação brasileiro, um grande aporte de recursos financeiros (BRASIL, 2011; KRUGLIANSKAS *et al.*, 2008; PEREIRA N. M., 2005).

<sup>21</sup> Alguns exemplos: PROBRAL, com a Alemanha, FCT, com Portugal e NUFFIC, com a Holanda.

<sup>22</sup> VI PNPG. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

uma visão geral dos planos anteriores e faz uma análise da situação da pós-graduação à época, expondo as projeções para o futuro, a nova realidade da inter(multi)disciplinaridade, do papel e do financiamento da pós-graduação, do papel indutor das agências de fomento, da educação básica como desafio para o SNPG e da internacionalização da educação superior e da cooperação internacional. Por fim, o primeiro volume traz conclusões e recomendações.

O segundo volume do VI PNPG nos traz os documentos setoriais e as perspectivas para o SNPG em 2020. Em praticamente todos os documentos, as expressões cooperação internacional, intercâmbio, colaboração internacional ou internacionalização permeiam seus objetivos ou fazem parte da estratégia para o crescimento e desenvolvimento dos respectivos setores. Obviamente que o segundo volume não consegue esgotar todas as temáticas de interesse do país ou dos pesquisadores, mesmo porque a pós-graduação e a ciência são dinâmicas, e, em um período de dez anos, os interesses podem mudar, como novos temas podem surgir.

Sendo assim, nossa pesquisa, conforme previsto no objetivo geral, exposto anteriormente, apresentará resultados e características que podem significar uma nova fase no processo de internacionalização da educação superior do Brasil, agregando, se assim for, um quinto momento, iniciado em 2011, com a criação do CsF e do IsF.

### **1.3 Abordagens e teorias de internacionalização da educação superior**

A publicação dos primeiros artigos sobre internacionalização da educação superior, como campo de pesquisa, se deu na década de 1980. Antes disso, as pesquisas sobre internacionalização eram tratadas como estudos de educação internacional ou como educação comparada (KNIGHT, 2004). A área de estudo focava inicialmente nas questões institucionais.

Somente na década de 1990, com os efeitos e pesquisas sobre globalização, os estudos sobre internacionalização da educação superior começaram a contemplar outros níveis, como o regional e o nacional. Por isso, fez-se necessário diferenciar o fenômeno da globalização e seus efeitos na educação, principalmente, a pós-secundária, do processo de internacionalização da educação *per se*. Para Altbach (2006), a globalização é definida pelas amplas tendências econômicas, tecnológicas

e científicas que afetam diretamente o ensino superior e são amplamente inevitáveis no mundo contemporâneo. De acordo com Knight (2011), a globalização é o fluxo de pessoas, cultura, ideias, valores, conhecimento, tecnologia e economia através das fronteiras, resultando em um mundo mais interconectado e interdependente. Já Teichler (2004) argumenta que a globalização tende a transpor as fronteiras e os sistemas nacionais, a ponto de se tornarem indistintos ou até mesmo de desaparecerem. Para Maringe (2010), globalização é um conceito multidimensional que se relaciona com a criação de um mundo em que os aspectos sociais, culturais, tecnológicos, políticos e ideológicos da vida se tornam cada vez mais homogêneos e em que a interdependência econômica e o crescimento são conduzidos pelos princípios do livre mercado.

Alguns elementos-chave da globalização, que, segundo Knight (2011), podem ser causa ou efeito da globalização, incluem: tecnologia da informação e comunicação, economia de mercado, liberalização do comércio, sociedade do conhecimento e mudanças na estrutura de governança. Esses elementos têm grande influência no setor educacional e influem sobremaneira o processo de internacionalização.

Outro ponto importante com relação ao processo de internacionalização diz respeito às razões que levam países, setores e instituições a participarem de alguma forma no processo. Wit *et al.* (2005) apresentam quatro motivações gerais para a internacionalização: sociocultural, econômica, política e acadêmica. Os autores alertam, no entanto, que essas categorias, no formato mais genérico, não permitem distinguir entre os níveis nacional ou institucional, cuja distinção tem-se apresentado cada vez mais necessária nos estudos sobre o processo.

Diante dos variados termos utilizados nesse campo de estudos, apresentamos, a seguir, quadro elaborado por Knight e Wit (2018) com a evolução da terminologia em educação internacional, que nos fornece uma amostra das nuances e peculiaridades da área, as quais carregam relação direta com a evolução tecnológica e a sociedade do conhecimento (KNIGHT, 2011).

### Quadro 4 – Evolução da terminologia em educação internacional

Termos recentes Últimos 15 anos	Termos novos Últimos 25 anos	Termos existentes Últimos 35 anos	Termos tradicionais Últimos 50 anos
<b>Termos Genéricos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Regionalização</li> <li>Glocalização<sup>23</sup></li> <li>Cidadania global</li> <li><i>Hubs</i> de educação</li> <li>Edu-glomerados</li> <li>Rankings globais</li> <li>Cidades acadêmicas</li> <li>Programa Internacional e mobilidade do provedor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Globalização</li> <li>Educação sem fronteiras</li> <li>Educação transfonteiriça</li> <li>Educação transnacional</li> <li>Educação virtual</li> <li>Internacionalização no exterior</li> <li>Internacionalização em casa</li> <li>Internacionalização abrangente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Internacionalização</li> <li>Educação multicultural</li> <li>Educação intercultural</li> <li>Educação global</li> <li>Educação a distância</li> <li>Educação no exterior<sup>24</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação internacional</li> <li>Cooperação Internacional para o desenvolvimento</li> <li>Educação comparada</li> <li>Ensino por correspondência</li> </ul>
<b>Termos específicos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>MOOCs</li> <li>Competências internacionais</li> <li>“Moinho” de Diplomas</li> <li>Fábrica de vistos</li> <li>Diploma: conjunto, duplo ou múltiplo</li> <li>Gestão de marca, <i>status-building</i></li> <li>Universidades internacionais conjuntas/co-financiadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Provedores de educação</li> <li>Universidades corporativas</li> <li>Liberalização dos serviços educacionais</li> <li>Redes</li> <li>Universidades virtuais</li> <li>Campus Internacional</li> <li>Franquias e Programa sanduíche<sup>25</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudantes internacionais</li> <li>Estudar no exterior</li> <li>Acordos institucionais</li> <li>Projetos conjuntos</li> <li>Estudos sobre as áreas</li> <li>Cooperação binacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudantes estrangeiros</li> <li>Estudante de intercâmbio</li> <li>Projetos de desenvolvimento</li> <li>Acordos culturais</li> <li>Estudo de idioma</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Knight (2017). Tradução livre da autora.

Considerando a multiplicidade de termos, neste universo complexo de olhares, abordagens e realidades, um conceito de internacionalização da educação superior tem sido mais aceito e apresentado mais frequentemente nos trabalhos sobre o processo de internacionalização no contexto mundial. A primeira vez que ele foi apresentado foi em 2003<sup>26</sup>, com a seguinte redação:

A internacionalização nos níveis nacional/setorial/institucional é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções ou oferta da educação pós-secundária (KNIGHT, 2003, p. 2).

<sup>23</sup> Neologismo com as palavras local e global que significa a prática de conduzir negócios de acordo com considerações globais e locais.

<sup>24</sup> *Offshore* ou *overseas education*.

<sup>25</sup> Em inglês, o termo para programa sanduíche é *twining program*

<sup>26</sup> *Internationalization at the national/sector/institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education* (KNIGHT, 2003, p. 2).

Essa definição é considerada ampla o suficiente para abarcar as diversidades políticas, acadêmicas e históricas de qualquer país, exatamente porque os percursos trilhados são diferentes, fazendo com que os modelos sejam, na verdade, únicos e adequados àquelas realidades específicas. Mas, em 2015, depois de vários painéis internacionais sobre internacionalização da educação superior e pesquisas realizadas por organizações internacionais, como a International Association of Universities, Hunter e Wit, elaboraram uma atualização da definição, que agrega novos aspectos em consonância com as expectativas do processo<sup>27</sup>:

A internacionalização nos níveis nacional/setorial/institucional é definida como um processo **intencional** de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções ou oferta da educação pós-secundária, **a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e para fazer uma contribuição significativa para a sociedade** (WIT; HUNTER, 2015, p. 3). [grifos no original]

Para Teichler (2017), é importante que os estudos sobre internacionalização não fiquem restritos ao arcabouço normativo oferecido por alguns autores, que, em suas palavras, dificilmente oferecem qualquer esclarecimento às pessoas que não compartilham desse guarda-chuva normativo<sup>28</sup>. Ele argumenta ainda que são necessárias mais pesquisas para quebrar esse ciclo normativo estreito, e nos diz que os especialistas e atores que discutem questões de internacionalização da educação superior têm bases de informação desiguais, fazendo com que eles conheçam as questões abordadas apenas superficialmente.

Para a presente pesquisa, a definição sobre internacionalização atualizada por Hunter e Wit será a base para o desenvolvimento da proposta. Sendo assim, faz-se necessário explorar alguns aspectos da definição. Para este estudo, o ponto focal é o nível nacional, considerando-se que o objetivo do trabalho é verificar se o Ciência sem Fronteiras e o Inglês sem Fronteiras representam uma nova fase do processo de internacionalização do Brasil.

---

<sup>27</sup> Internationalization as “*the **intentional** process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, **in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society.***”

<sup>28</sup> *Authors that they hardly offer any enlightenment to persons not sharing this normative umbrella* (TEICHLER, 2017, p. 270).

Segundo Knight (2004), o nível nacional é um pouco mais complexo do que o nível institucional, isto porque este nível é composto por organizações governamentais e não governamentais que estão ativamente participando do processo de internacionalização e, em muitos momentos, não fica tão claro como o tema da internacionalização está incluído nas respectivas agendas.

É no nível nacional que encontramos as políticas para internacionalização que podem incluir uma diversidade de assuntos relacionados com o tema, como imigração, relações internacionais, desenvolvimento social, cultura e educação.

A autora alerta que muitas das políticas nacionais acabam afetando tanto o setor público quanto o privado. Essa situação é bem comum no Brasil, considerando que os programas para docentes, por exemplo, não fazem distinção se estes são oriundos de uma instituição pública ou privada, prevalecendo então o mérito do currículo e da proposta do pesquisador.

Para Knight (2004), existem cinco tipos de abordagem para internacionalização: por programas, justificativas, finalidade, política e estratégia. Para o presente trabalho, consideramos que o CsF e o IsF apresentam todas as cinco abordagens. Considerando que foram programas fomentados pelo governo federal, com a finalidade de capacitar pessoal com elevada qualificação, e com a justificativa de impulsionar o desenvolvimento e a inovação no país, além de terem sido programas inseridos em uma estratégia política de alavancar a visibilidade da pesquisa brasileira no exterior.

As razões que levam à internacionalização no nível nacional podem ser classificadas como socioculturais, acadêmicas, políticas e econômicas. Atualmente, novas razões têm sido citadas, como: o desenvolvimento de recursos humanos, alianças estratégicas, desenvolvimento sociocultural, construção de nação e comércio.

De acordo com Altbach (2009), apesar da importância do processo de internacionalização, deve-se considerar os desafios e os riscos. Por exemplo, a dimensão financeira da internacionalização, que exige dos países um desembolso, em diversos momentos, significativo, causa impacto e pressiona o processo como um todo. Além disso, o autor lembra que a fuga de cérebros ainda é bem presente e que, como já falamos anteriormente, existe um risco de comoditização da educação. Para a presente pesquisa, a dimensão nacional da internacionalização, com suas abordagens e razões, nos ajuda a compreender se os programas CsF e IsF,

formulados em 2011 e 2012, atendem aos preceitos do processo de internacionalização e se é possível confirmar se uma nova fase se inicia após suas implementações.

#### **1.4 Programas de internacionalização versus políticas públicas – um aporte teórico multidisciplinar**

Conforme exposto anteriormente, o Brasil não possui uma política pública exclusiva para a internacionalização do ensino superior ou da educação. Os temas ou tópicos para esse processo encontram-se dispersos nos dispositivos legais que embasam a política pública voltada para a educação e especificamente para o ensino superior.

É importante considerar que o processo de internacionalização da educação superior no Brasil é majoritariamente fomentado pelo governo, assim sendo, a implementação dos programas segue o trâmite de uma política pública.

Para a presente pesquisa, utilizaremos o entendimento de Lima e D'Ascenzi (2011), ao analisarem a implementação de uma política pública na área de ciência, tecnologia e educação, que, na nossa visão, pode ser utilizado analogamente para a observação da implementação tanto do CsF quanto do IsF. Em artigo de 2011, Lima e D'Ascenzi nos apresentam uma avaliação da política nacional de educação profissional e tecnológica, argumentando que o processo de implementação é um espaço, importante, de tomada de decisão e que esse processo *per se* já modifica a política que foi formulada inicialmente, não sendo a implementação uma execução de um plano. Eles identificaram que as visões e ideias de mundo dos atores que foram responsáveis pela implementação influenciaram sobremaneira a trajetória da implementação.

Os autores fazem referência a duas perspectivas de análise sobre a implementação de políticas públicas: a *top down* e a *bottom up*. A primeira apresenta uma abordagem sequencial e enxerga a política pública como uma sequência de etapas distintas, em que a implementação significa a realização das atividades com o objetivo de alcançar metas estabelecidas na formulação da política – nessa perspectiva, tanto a operacionalização quanto a decisão se encontram em arenas diferentes e com atores igualmente diferentes –; já a perspectiva *bottom up* aborda a

influência dos formuladores sobre o processo de implementação, pois leva em consideração a discricionariedade e importância dos implementadores, e o fato de que a política muda conforme vai sendo executada.

Lima e D'Ascenzi (2011) ainda enfatizam que as duas perspectivas de análise diferenciam-se quanto ao foco: enquanto a *top down* observa as normas e planos, a *bottom up* observa os atores e suas ações. Portanto, para delinear o modelo proposto, os autores mesclam aspectos das duas perspectivas de análise e ponderam:

[...] aceitamos a contribuição dos autores ao propor pensar o plano como um conjunto de dispositivos que podem produzir certos resultados sob determinadas circunstâncias. Os planos são vistos como ferramentas que, como tal, podem ser empregadas de formas diferentes. Eles são pontos de partida, permitem “algum” controle por parte dos formuladores à medida que criam expectativas e mobilizam recursos. Para os implementadores servem como um guia, mas não determinam sua ação (LIMA; D'ASCENZI, 2011, p. 44).

No modelo proposto, Lima e D'Ascenzi (2011) consideram a importância do plano, oriunda da perspectiva *top down*, e a importância da conformidade dos implementadores com os objetivos da política pública, da perspectiva *bottom up*. Sendo assim, a ação política é influenciada pela visão que os tomadores de decisão têm de problemas públicos e:

Não basta publicar uma lei, ou um conjunto de normas teoricamente coerente de intenções, objetivos e metas, para que os indivíduos se disponham a mudar sua forma de agir cotidiana. Para tal empreendimento é necessário ação, [...] (LIMA; D'ASCENZI, 2011, p. 46).

Nesse sentido, da necessidade de ação verificamos que, tanto o CsF quanto o IsF, com seus múltiplos atores, contornaram muitos dos obstáculos principalmente no quesito de manutenção dos interesses de alguns grupos, quando, por exemplo, determinado departamento de uma instituição não reconhece os créditos obtidos por um bolsista no exterior, devido ao posicionamento da pessoa responsável pelo reconhecimento, enquanto o departamento ao lado realizou o aproveitamento de todos os estudos realizados no exterior do seu aluno.

Isso posto, reforça o que Lima e D'Ascenzi (2011, p. 50) enfatizam, que:

Isso pode nos ajudar a entender porque em um contexto de legitimidade social e disponibilidade de recursos algumas políticas públicas não promovem a mudança social cuja promessa justifica sua existência.

Cabe salientar que, diante do entendimento de Lima e D'Ascenzi, o presente trabalho entende a importância dos atores na implementação das políticas públicas, na ação pública propriamente dita e na relevância da formulação e do desenho da política pública.

Ao olhar a implementação do CsF e do IsF, percebe-se a aderência ao que Lima e D'Ascenzi colocam em seu texto sobre a distinção entre a formulação da política e sua efetiva implementação, pois, ao se verificar o papel dos atores, instituições de ensino superior brasileiras, nas figuras de seus professores e gestores, dos bolsistas, das agências governamentais e dos gestores da administração direta federal, identifica-se uma pluralidade de interesses e ideias que conseguiram ao longo dos quatro anos do programa estar em consonância para que houvesse o bom andamento do programa.

Ainda na perspectiva da implementação de políticas públicas, nos interessam os critérios de avaliação, considerando-se eficácia, eficiência e efetividade.

De acordo com Jannuzzi (2012), a eficácia está relacionada com o cumprimento das metas estipuladas, já a eficiência guarda relação direta com a utilização dos recursos financeiros e, por fim, a efetividade, que é o critério mais complexo, porém o mais buscado, se relaciona ao impacto social do programa.

Para o presente trabalho, entendemos que a efetividade deve ser medida a longo prazo, pelo menos dez anos após o fim do programa, para que assim seja possível acompanhar as atividades desenvolvidas pelos egressos e o impacto dessas atividades para a sociedade, se foi realmente possível ter uma mudança social.

Com relação a eficiência, cujo objetivo é medir o custo-benefício do programa, entendemos que, apesar de extremamente relevante do ponto de vista financeiro-orçamentário, para o escopo desta pesquisa não é pertinente, pois o que está sendo discutido é se a implementação dos programas representou uma nova fase no processo de internacionalização da educação superior brasileira, independentemente do investimento realizado nos dois programas.

Já a eficácia pode nos dizer se, com relação às metas estabelecidas, o programa foi ou não eficaz.

## **2 Novo momento? A criação dos Programas Ciência sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras**

### **2.1 O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)**

O Programa Ciência sem Fronteiras foi criado pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, com o objetivo principal de:

Propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011).

O programa era bastante ambicioso, pois almejava o envio de 100.000 estudantes e pesquisadores para o exterior, além de atrair jovens talentos e pesquisadores do exterior para o Brasil. Os objetivos específicos que embasaram os editais do programa tratavam de mobilidade, cooperação internacional, internacionalização e, principalmente, capacitação das pessoas para o desenvolvimento científico-tecnológico e à inovação do país, conforme disposto no art. 2º do referido decreto:

I - Promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;

II - Ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

III - Criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;

IV - Promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e

programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;

V - Promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;

VI - Contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

VII - Propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;

VIII - Contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; e

IX - Estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação.

O decreto também criou o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do Programa Ciência sem Fronteiras e o Comitê Executivo do Programa Ciência sem Fronteiras. O quadro abaixo apresenta os membros de cada comitê e suas atribuições.

**Quadro 5 – Comitês do Programa Ciência sem Fronteiras**

<b>Comitês</b>	<b>Comitê de acompanhamento e assessoramento</b>	<b>Comitê executivo</b>
<b>Membros</b>	<p>I - um representante da Casa Civil da Presidência da República;</p> <p>II - um representante do Ministério da Educação;</p> <p>III - um representante do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação;</p> <p>IV - um representante do Ministério das Relações Exteriores;</p> <p>V - um representante do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior;</p> <p>VI – um representante do Ministério da Fazenda;</p> <p>VII - um representante do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; e</p> <p>VIII - quatro representantes de entidades privadas que participem do financiamento do Programa.</p>	<p>I - Um representante da Casa Civil da Presidência da República;</p> <p>II - Um representante do Ministério da Educação;</p> <p>III - Um representante do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação;</p> <p>IV - Um representante do Ministério das Relações Exteriores;</p> <p>V - O presidente do CNPq; e</p> <p>VI - O presidente da CAPES.</p>
<b>Atribuições</b>	<p>I - Propor, aos Ministros de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação, os atos complementares necessários à implementação do Programa;</p> <p>II - Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa;</p> <p>III - propor, aos Ministros de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação:</p> <p>a) ações para o bom desenvolvimento do Programa;</p>	<p>I - Estabelecer:</p> <p>a) o cronograma de execução do Programa;</p> <p>b) os critérios de seleção de bolsistas beneficiários do Programa;</p> <p>c) os critérios de seleção de instituições participantes do Programa; e</p> <p>d) os valores das bolsas e apoio a projetos, bem como os períodos a serem praticados</p>

	b) metas e indicadores de desempenho do Programa; e c) áreas prioritárias de atuação do Programa; IV - Manifestar-se sobre as ações desenvolvidas para o cumprimento das metas do Programa; e V - Divulgar, periodicamente, os resultados do Programa.	em cada caso, de modo a adaptar o programa às condições e exigências das instituições e países de destino dos bolsistas; e II - Identificar centros e lideranças no exterior de interesse prioritário ou estratégico para o Brasil, em áreas e setores selecionados para estabelecimento de cooperação e treinamento.
--	---	--

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Podemos observar que os dois comitês, o de acompanhamento e o executivo, tinham o papel estratégico e tático-operacional, respectivamente. Além disso, as agências, a Capes e o CNPq, tinham autorização prevista no decreto para a concessão de bolsas, ou seja, para a operacionalização do programa.

Um ponto importante na criação do programa foi que haveria definição de áreas prioritárias. Podemos verificar, no Quadro 5, que essa era uma atribuição do Comitê de Acompanhamento e Assessoramento. Isto não significa que esse ponto foi inovador, mas, como veremos posteriormente, foi um ponto de grande conflito com a academia.

As modalidades de bolsas previstas no decreto estão no Quadro 6. Importante salientar que o decreto previa que, se o Comitê Executivo decidisse, a Capes e o CNPq poderiam criar novas modalidades de bolsa para atender às necessidades do programa.

**Quadro 6 – Modalidades de bolsa do Programa Ciência sem Fronteiras**

Destino	Modalidade	Público-Alvo
Exterior	Graduação sanduíche	Estudantes de graduação das áreas de conhecimento prioritárias, matriculados em instituições de ensino superior no País, considerando, entre outros critérios de seleção, o melhor desempenho acadêmico
	Educação profissional e tecnológica	Docentes, pesquisadores e estudantes de melhor desempenho acadêmico de cursos técnicos e superiores oferecidos por institutos de formação profissional e tecnológica participantes do

		Programa Ciência sem Fronteiras, nas áreas de conhecimento prioritárias
	Doutorado sanduíche	Estudantes de doutorado das áreas de conhecimento prioritárias, matriculados em instituições de ensino e pesquisa no País.
	Doutorado pleno	candidatos à formação plena no exterior nas áreas de conhecimento prioritárias, em instituições de excelência no exterior
	Pós-doutorado	candidatos detentores do título de doutor obtido em cursos de pós-graduação no Brasil ou reconhecido por instituições participantes do Programa Ciência sem Fronteiras, interessados em cursos nas áreas de conhecimento prioritárias
Brasil	Pesquisadores estrangeiros visitantes	lideranças internacionais, estrangeiros ou brasileiros, com expressiva atuação no exterior, nas áreas de conhecimento prioritárias
	Jovens talentos	atrair jovens cientistas de talento, estrangeiros ou brasileiros, com destacada produção científica ou tecnológica nas áreas de conhecimento prioritárias

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Outro ponto que se mostrou complexo foi o fato de que as duas agências federais para fomento da educação, ciência e tecnologia, Capes e CNPq, teriam que trabalhar juntas para a implementação do programa, desde lançamentos de editais a processos seletivos semelhantes, para que fosse possível garantir a isonomia de todos os candidatos.

As agências, subordinadas a ministérios distintos, teriam que trabalhar alinhadas com relação aos critérios e todos os outros procedimentos para implementação de bolsas. As duas agências lançaram editais na modalidade da graduação, e o doutorado pleno do programa era administrado em anos alternados por cada uma das agências.

Com relação às áreas prioritárias, elas foram definidas por meio dos editais, nas diversas modalidades, desde a graduação até a pós-graduação. Os editais

também apresentavam os requisitos mínimos necessários para que os bolsistas fossem elegíveis às bolsas.

O programa previa conceder bolsas distribuídas conforme a tabela abaixo:

**Tabela 4 – Meta inicial de concessão de bolsas, distribuídas por modalidade**

Modalidade	Meta
Graduação sanduíche	64.000
Doutorado sanduíche	15.000
Doutorado pleno	4.500
Pós-doutorado	6.440
Treinamento de especialista no exterior	7.060
Jovens pesquisadores	2.000
Cientistas visitantes	2.000
<b>Total</b>	<b>101.000</b>

Fonte: Capes/CNPq (2014).

O governo federal também previu que a iniciativa privada participasse do programa com a doação de recursos para bolsas e auxílios. Sendo assim, a previsão do governo era de que 75.000 bolsas seriam concedidas pelo governo federal e 26.000 pela iniciativa privada.

Algumas empresas públicas e privadas decidiram participar do programa com editais específicos para as suas necessidades, ou cedendo recursos para os editais gerais, como, por exemplo, a Statoil, empresa norueguesa de petróleo, que patrocinou, integralmente, 100 bolsistas que tiveram como destino a Noruega. Além disso, ofereceu oportunidades de estágio para participantes do programa.

O programa concedeu bolsas até 2014, e a meta geral do programa foi ultrapassada, sendo que 101.446 bolsas foram concedidas. Apresentamos abaixo a tabela com a distribuição final das concessões realizadas.

**Tabela 5 – Bolsas concedidas, distribuídas por modalidade e agência de fomento – 2011 a 2014**

Bolsas concedidas CSF por agência de fomento e modalidade				
#	Modalidade	CAPES	CNPq	Total Geral
1	Graduação Sanduíche	52.136	26.844	78.980
2	Doutorado Sanduíche	6.727	2.561	9.288
3	Pós-Doutorado	2.849	3.394	6.243
4	Doutorado Pleno	1.947	1.418	3.365

<b>5</b>	Pesquisador Visitante	675	1.350	2.025
<b>6</b>	Jovens Talentos	272	674	946
<b>7</b>	Mestrado Profissional	599	-	599
<b>Total Geral</b>		<b>65.205</b>	<b>36.241</b>	<b>101.446</b>

Fonte: CAPES/CNPq; data de atualização: 19 dez. 2014.

Percebe-se, pela tabela acima, que a modalidade graduação sanduíche representou 77,85% das concessões realizadas pelo programa, considerando as duas agências de fomento Capes e CNPq.

No âmbito da Capes, agência com o maior número de concessões, a modalidade representou 79,96% das mais de 65 mil concessões feitas. Se considerarmos o total de concessões do programa, a modalidade graduação sanduíche da Capes representa 51,39% de todas as bolsas concedidas.

Com relação às áreas prioritárias, com 44,5% das concessões temos as engenharias e demais áreas tecnológicas, seguidas pela biologia, ciências biomédicas e da saúde com 18,05% do total, considerando a totalidade de bolsas concedidas.

**Tabela 6 – Bolsas concedidas, distribuídas por agência de fomento e área prioritária – 2011 a 2014**

<b>Bolsas concedidas CSF por agência de fomento e área prioritária</b>				
<b>#</b>	<b>Área Prioritária</b>	<b>CAPES</b>	<b>CNPq</b>	<b>Total Geral</b>
1	Engenharias e demais áreas tecnológicas	30.475	14.673	45.148
2	Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde	10.803	7.505	18.308
3	Indústria Criativa (área tecnológica)	5.234	3.129	8.363
4	Ciências Exatas e da Terra	5.030	3.270	8.300
5	Computação e Tecnologias da Informação	4.089	2.141	6.230
6	Produção Agrícola Sustentável	2.770	783	3.553
7	Biotecnologia	1.313	1.123	2.436
8	Fármacos	1.339	744	2.083
9	Biodiversidade e Bioprospecção	790	741	1.531
10	Energias Renováveis	632	462	1.094
11	Ciências do Mar	478	457	935
12	Nanotecnologia e Novos Materiais	389	448	837
13	Petróleo, Gás e Carvão mineral	540	232	772
14	Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva	392	218	610
15	Tecnologia Aeroespacial	309	148	457
16	Formação de Tecnólogos	325	42	367

17	Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais	185	76	261
18	Tecnologia Mineral	108	49	157
<b>Outras áreas (decisão judicial)</b>		4	-	4
<b>Total Geral</b>		<b>65.205</b>	<b>36.241</b>	<b>101.446</b>

Fonte: CAPES/CNPq; data de atualização: 19 dez. 2014.

A distribuição da concessão das bolsas por país nos mostra que mais de 51% estavam em países anglófonos, o que nos sinaliza o papel que a língua inglesa representou no Programa CsF e a motivação extra para a formulação do IsF. Interessante notar que a internacionalização em casa, ou seja, a recepção de estrangeiros no Brasil, representou apenas 2,93% das concessões realizadas, constituindo motivação adicional para o aperfeiçoamento do Programa IsF, que oferece atualmente a capacitação de estrangeiros em português do Brasil.

**Tabela 7 – Bolsas concedidas, distribuídas por agência de fomento e país de destino – 2011 a 2014**

<b>Bolsas concedidas CSF por agência de fomento e país de destino</b>				
<b>#</b>	<b>País de Destino</b>	<b>CAPES</b>	<b>CNPq</b>	<b>Total</b>
1	Estados Unidos	29.978	2.738	32.716
2	Reino Unido	1.968	9.384	11.352
3	Canadá	2.710	5.278	7.988
4	França	6.899	802	7.701
5	Austrália	1.766	5.759	7.525
6	Alemanha	6.051	814	6.865
7	Espanha	1.081	4.256	5.337
8	Itália	3.666	420	4.086
9	Irlanda	3.456	66	3.522
10	Hungria	2.606	2	2.608
11	Holanda	450	2.008	2.458
12	Portugal	1.244	446	1.690
13	Bélgica	141	604	745
14	Japão	654	37	691
15	Suécia	441	134	575
16	Coréia do Sul	1	549	550
17	Noruega	381	19	400
18	China	348	5	353
19	Nova Zelândia	27	304	331
20	Dinamarca	130	111	241
21	Finlândia	23	199	222
22	Suíça	94	82	176
23	Áustria	92	42	134
24	Chile	1	45	46
25	Polônia		35	35
26	República Tcheca	12	7	19

27	México	1	16	17
28	África do Sul	10	7	17
29	Argentina	1	10	11
30	Grécia	8	2	10
31	Israel	7	2	9
32	Cingapura		8	8
33	Índia	3	4	7
34	Rússia	3	4	7
35	Luxemburgo	1	3	4
36	Colômbia	1	2	3
37	Eslovênia		3	3
38	Uruguai		2	2
39	Turquia	1	1	2
40	Malásia		1	1
41	Tailândia		1	1
42	Costa Rica		1	1
43	Croácia		1	1
44	Cuba		1	1
45	Arábia Saudita	1		1
46	Bulgária		1	1
47	Eslováquia	1		1
48	Islândia		1	1
	<b>Brasil (atração de pesquisadores)</b>	<b>947</b>	<b>2.024</b>	<b>2.971</b>
	<b>Total Geral</b>	<b>65.205</b>	<b>36.241</b>	<b>101.446</b>

Fonte: CAPES/CNPq; data de atualização: 19 dez. 2014.

Um outro recorte que é bastante relevante é a origem dos alunos que foram beneficiados com a concessão de bolsas no CsF. Abaixo, podemos observar que 22 instituições de ensino superior brasileiras concentraram 53,17% das bolsas concedidas, sendo, em sua maioria, instituições públicas.

**Tabela 8 – Bolsas concedidas, distribuídas por agência de fomento e instituição de origem – 2011 a 2014**

<b>Bolsas concedidas CSF por agência de fomento e instituição de origem</b>				
<b>#</b>	<b>Instituição de Origem</b>	<b>CAPES</b>	<b>CNPq</b>	<b>Total</b>
1	Universidade de São Paulo	3.893	2.600	6.493
2	Universidade Federal de Minas Gerais	2.766	2.156	4.922
3	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1.905	1.702	3.607
4	Universidade de Brasília	2.006	1.218	3.224
5	Universidade Federal de Santa Catarina	2.035	1.149	3.184
6	Universidade Estadual de Campinas	1.731	1.085	2.816
7	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1.636	1.092	2.728
8	Universidade Federal de Pernambuco	1.507	1.020	2.527
9	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1.661	785	2.446
10	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1.767	559	2.326
11	Universidade Federal do Paraná	1.490	822	2.312

<b>12</b>	Universidade Federal do Ceará	1.445	857	2.302
<b>13</b>	Universidade Federal de Viçosa	1.562	480	2.042
<b>14</b>	Universidade Federal da Bahia	1.215	775	1.990
<b>15</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1.207	686	1.893
<b>16</b>	Universidade Federal de São Carlos	1.137	755	1.892
<b>17</b>	Universidade Federal Fluminense	1.049	583	1.632
<b>18</b>	Universidade Federal de Itajubá	900	354	1.254
<b>19</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	838	356	1.194
<b>20</b>	Universidade Federal de Uberlândia	822	272	1.094
<b>21</b>	Universidade Federal de Santa Maria	722	330	1.052
<b>22</b>	Universidade Federal do Espírito Santo	654	356	1.010
	<b>Outras instituições (1240)</b>	31.257	16.249	47.506
	<b>Total Geral</b>	<b>65.205</b>	<b>36.241</b>	<b>101.446</b>

Fonte: CAPES/CNPq; data de atualização: 19 dez. 2014.

Em termos financeiros, o CsF foi um programa que apresentou um investimento bastante elevado por parte do governo federal. Foram gastos, até 2014, mais de R\$ 13 bilhões, uma média de R\$ 131 mil por estudante de graduação, quando a média para a manutenção do mesmo aluno no Brasil fica em torno de US\$ 10 mil/ano, de acordo com o relatório da OCDE de 2015 (MCMANUS; NOBRE, 2017).

### 2.1.1 CsF e sua implementação – uma visão operacional

A operacionalização do programa, tanto no exterior quanto no Brasil, é ponto relevante do processo, pois foi alvo de críticas (DUTRA; AZEVEDO, 2016). Ciente de que não seria possível administrar 101 mil bolsas em quatro anos e ainda realizar todo o processo de negociação com cada instituição em mais de 15 países distintos, o governo federal decidiu que o modelo seria baseado em parcerias com instituições consolidadas, de preferência ligadas aos governos dos países de destino. Essas instituições parceiras foram responsáveis pela alocação dos alunos brasileiros, de acordo com a sua área, seu histórico escolar e seu nível de proficiência linguística.

Já com relação às instituições de ensino superior do Brasil, foi instituído que cada uma teria o seu coordenador do Ciência sem Fronteiras. Em muitas instituições, esse encargo ficou com o assessor de relações internacionais, ou cargo correlato da área internacional da instituição. No entanto, em algumas, o coordenador era uma outra pessoa designada pelo reitor. O papel do coordenador era o de orientar os alunos da IES, preparar editais de seleção internos à IES, homologar as inscrições

dos seus alunos no sistema das agências, acompanhar o desenvolvimento dos estudos no exterior e assinar o relatório ao final do intercâmbio do aluno no exterior.

A intenção do governo era envolver a instituição no processo para que, assim, fosse possível também o aproveitamento dos créditos cursados no exterior. No entanto, ao longo do programa, percebeu-se que a questão era um pouco mais complexa e burocrática, pois nem sempre cabia ao coordenador do CsF na IES a aprovação dos créditos obtidos no exterior. Os docentes da IES alegavam que não decidiam para onde o aluno dele iria nem quais disciplinas seriam cursadas, e que, desta forma, não seria possível também reconhecer os créditos no retorno do bolsista.

O processo seletivo do programa, para a graduação sanduíche, envolvia diversas etapas, e foi sendo aprimorado ao longo do tempo, uma vez que alguns requisitos foram sendo adicionados ao processo. Na primeira chamada do programa, ainda em 2011, a nota obtida no ENEM não era obrigatória e, tanto o histórico do aluno quanto o seu nível de proficiência em inglês – língua dos Estados Unidos, primeiro país de destino – tinham que ser de excelência.

O candidato a uma bolsa de graduação sanduíche se inscrevia no *link* de inscrições da chamada e anexava todos os documentos exigidos. Ao final do período, a IES de origem do candidato, por meio do coordenador do Ciência sem Fronteiras, analisava a candidatura e homologava ou não a continuação do processo. A agência, então, visualizava todos os homologados e fazia uma nova análise documental para averiguar se os documentos atendiam aos requisitos do edital. Caso algum documento ou informação apresentasse discrepância, novos documentos eram solicitados a fim de se verificarem informações.

A sistemática com o parceiro também se adaptou ao longo do processo, mas, primordialmente, o parceiro mantinha uma página na internet para que os bolsistas homologados e aprovados pela Capes pudessem fazer sua inscrição para a futura alocação. A partir do preenchimento dos formulários, o parceiro iniciava o processo de colocação daqueles candidatos nas universidades e nos cursos mais adequados ao perfil acadêmico e ao desempenho apresentado. Algumas áreas eram mais complexas que outras, como, por exemplo, medicina, que, na maior parte dos países, tem uma política bastante restrita quanto ao contato com pacientes, ou seja, com a parte clínica. Com algumas exceções, os bolsistas de medicina do programa ficaram restritos ao ciclo básico do curso (NOGUEIRA; MALLET, 2017). Portanto, o processo

de alocação do candidato por parte do parceiro não era trivial, e foram necessários negociação e ajustes para contemplar o volume de alunos.

Considerando as informações expostas anteriormente, delineamos o escopo da pesquisa. Observaríamos as informações disponíveis dos bolsistas da modalidade com o maior número de concessões, qual seja, a graduação sanduíche. É também nessa modalidade que os candidatos, no momento da inscrição, eram convidados a preencher um questionário socioeconômico, nos moldes do utilizado pelo INEP, nas provas do ENEM. Esse questionário não foi exigido nas primeiras chamadas; apenas a partir do final de 2012 é que a Capes inseriu o preenchimento obrigatório do questionário no momento da inscrição, assim, a Capes possui 38.488 questionários respondidos das concessões para a graduação sanduíche. Para as áreas de engenharias, são 18.203 questionários e, para as demais áreas, 20.285.

Os questionários abordam questões como cor, se possui deficiência, informações sobre trabalho e renda familiar, sobre a formação no ensino médio, se em escola pública ou privada, e, por fim, pergunta quantas pessoas moram na mesma casa. As respostas dos questionários serão analisadas posteriormente juntamente com outros dados do programa.

A definição das áreas prioritárias foi um processo que levou em consideração as áreas para o desenvolvimento tecnológico e industrial do país, que também são foco da economia mundial (WESTPHAL, 2014). Esse processo foi bastante questionado por não ter incluído nenhuma área das ciências sociais e das humanidades (SPEARS, 2014).

O programa CsF concedeu as últimas bolsas em 2014, no entanto, é muito provável<sup>29</sup> que somente termine efetivamente em 2019, com as últimas defesas de tese do doutorado pleno no exterior. Diversos artigos e pesquisas foram realizados, desde então, sobre os mais diversos aspectos do programa, como a mobilidade discente e suas experiências (FELTRIN; COSTA; VELHO, 2016; SEHNEM; FREITAS DE LUNA, 2018; WESTPHAL, 2014), o processo de internacionalização no ensino superior e nas IES brasileiras (FILHO, 2018; MIRANDA *et al.*, 2017; OLIVEIRA, 2018),

---

<sup>29</sup> As bolsas de doutorado pleno são concedidas por um período máximo de 48 meses, no entanto, em países como Estados Unidos, cursos nas áreas duras podem durar até 6 anos, ou 72 meses. Mesmo que o governo federal brasileiro não esteja fomentando aquele determinado bolsista, os compromissos assumidos na concessão permanecem até a defesa efetiva da tese.

avaliação do programa e resultados (JUNIOR *ET AL.*, 2018; MANÇOS; COELHO, 2017; MCMANUS; NOBRE, 2017), entre outros citados anteriormente.

### **Exclusão de Portugal do CsF – a evidência da ausência de proficiência em uma língua estrangeira pelos candidatos**

Após o lançamento do Inglês sem Fronteiras, a distribuição das vagas por modalidade do Programa CsF também foi alterada. Durante a sétima reunião do Comitê Executivo do Programa CsF, realizada em 22 de janeiro de 2013, a graduação passa a ser a principal modalidade do programa<sup>30</sup>. Essa alteração refletia a ausência de candidatos suficientes para as modalidades de doutorado sanduíche, doutorado pleno no exterior e pós-doutorado. A calibração das vagas serviu, ainda, para corrigir a distribuição da demanda, que era muito superior para a graduação sanduíche.

Ainda em 2013, o governo federal decidiu que os editais da graduação sanduíche, com vagas para Portugal, seriam suspensos, e que os candidatos seriam direcionados para os editais de outros países parceiros no programa<sup>31</sup>, pois a demanda alta para Portugal ocorria pela facilidade de os dois países utilizarem o mesmo idioma. Naquele momento, o edital estava sob a gestão da Capes e existiam mais de 12 mil candidatos que atendiam aos requisitos de seleção no programa para Portugal, tanto no desempenho acadêmico quanto na faixa de nota do ENEM, ou seja, mais de 600.

A solução encontrada pelo governo para contornar o elevado número de candidatos aptos para um intercâmbio, mas sem a proficiência mínima exigida pelo país de destino, foi oferecer um estágio linguístico antes do início do ano acadêmico. Foram oferecidas vagas nos seguintes países: Alemanha, Austrália, Canadá, Estados Unidos, França, Irlanda Itália e Reino Unido.

Os candidatos responderam rapidamente e selecionaram os países de destino. Ao final do estágio linguístico, os bolsistas que não conseguiram atingir o nível mínimo de proficiência exigido pelo curso e pela universidade foram obrigados a retornar ao Brasil e retomar as atividades acadêmicas na sua universidade de origem.

---

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas>>. Acesso em: 15 out. 2018.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/04/governo-suspende-bolsas-do-ciencia-sem-fronteiras-para-portugal>>. Acesso em: 15 out. 2018.

No entanto, o número de retornos não alcançou 5% dos bolsistas enviados, o que ficou conhecido como “re-opção Portugal 127”.

### **2.1.2 Pontos positivos e negativos do programa CsF e resultados**

Um programa com a magnitude do CsF atrai, inevitavelmente, os olhares atentos de pesquisadores e dos gestores públicos, a inquietude dos estudantes, a opinião dos curiosos e entendidos, enfim, uma miríade de posicionamentos e locais de fala que tornam a observação da implementação do programa muito rica em análises, conclusões e possíveis resultados ou impactos.

Vários são os artigos, alguns são os livros, e poucas são as avaliações efetivas do programa. Isto porque, apesar de extremamente importante, avaliação de programas e políticas públicas é onerosa e, na maioria das vezes, está prevista durante a formulação da política, porém não na dotação orçamentária. O caso do CsF não foi diferente, e o Decreto nº 7.642/2011, em seu artigo 13, nos diz:

Art. 13. Os Ministros de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação editarão ato conjunto, mediante proposta do Comitê de Acompanhamento e Assessoramento, dispondo sobre:

[...]

**IV - Metas e indicadores de desempenho do Programa.**

As metas do programa são facilmente encontradas em documentos oficiais e na produção científica acerca do tema. Porém, não existe um ato conjunto administrativo que defina os indicadores de desempenho do programa.

Essa ausência de indicadores de desempenho pode ser considerada um ponto negativo, uma vez que o acompanhamento do programa se daria de forma mais transparente e com um possível controle social maior.

Em 2015 o Senado brasileiro, por meio de sua Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática, propôs uma avaliação do programa, considerando exatamente que a sociedade não toma conhecimento dos resultados das políticas públicas e seus programas que são implementados pelo governo.

Neste sentido, o Senado realizou audiências públicas com todos os atores envolvidos com o programa, formuladores, gestores, beneficiários e acadêmicos renomados, para compartilhar experiências e emitir opiniões. Além disso, foi elaborado um questionário para os bolsistas da graduação sanduíche das duas agências de fomento.

Com base nas audiências e nas respostas dos questionários, o relatório chegou à conclusão de que são necessárias mais avaliações com metodologias de amplo reconhecimento para que se esclareçam os efeitos do CsF sobre os meios acadêmicos brasileiros, bem como no desenvolvimento da ciência e da tecnologia do país.

Outro ponto que se destaca é o grande volume de recursos financeiros investidos. Como não houve uma mensuração dos resultados e um acompanhamento do desempenho do programa, não existe um estudo concreto sobre o custo-benefício do programa para o ensino superior e para o benefício da sociedade.

#### Quadro 7 – Pontos positivos e negativos do CsF

Pontos Positivos	Pontos negativos
Capacitação de grande número de estudantes e pesquisadores	Investimento muito alto para a capacitação de 100 mil estudantes e pesquisadores
Abertura de negociação com países com os quais o Brasil não tinha tradição de pesquisa conjunta	As universidades não estavam plenamente envolvidas já que o estudante decidia o local que ele gostaria de estudar
Maior visibilidade para a pesquisa brasileira	Aproveitamento dos créditos obtidos nos estudos no exterior com aproveitamento pelas IES brasileiras abaixo do esperado
Possibilitou a criação do IsF	Percepção da carência linguística dos estudantes
Trouxe maior reflexão sobre o currículo da graduação	Ausência de indicadores de desempenho
Abrangência da concessão dos benefícios, atendendo todas as regiões e estados do país	Concentração das concessões em algumas regiões e estados do país
	Precariedade no acompanhamento do egresso e seus resultados

Fonte: elaborado pela autora (2018).

## 2.2 Programa Inglês sem Fronteiras

O ponto que apresentou mais desdobramentos para o Programa CsF foi a constatação de que as bolsas disponíveis não estavam sendo implementadas por

impossibilidade de o candidato comprovar a proficiência mínima no idioma exigida pelo país de destino, para que o estudante pudesse iniciar as atividades no exterior (CHAVES; CASTRO, 2016).

Essa limitação linguística alterou o desenho de uma política pública e trouxe uma nova pressão para a realidade de que o Brasil precisava assumir o apoio ao ensino de um segundo idioma, no país que se encontrava extremamente deficitário (FINARDI; PORCINO, 2015).

Logo, um novo cenário começou a se desenhar, pois o governo federal, na figura da Secretaria de Ensino Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC), identificou a limitação do conhecimento de outros idiomas pelos alunos, professores e pesquisadores, e, em conjunto com a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por meio da sua Comissão de Relações Internacionais (CRIA), passou a buscar alternativas para viabilizar a resolução da situação.

Sendo assim, em 2012, foi criado um grupo de trabalho, formado por professores de letras especializados no ensino do inglês como língua estrangeira, cujas atividades previam: discutir ações relevantes que possibilitassem a proficiência em língua inglesa de alunos com perfil para participar do Programa Ciência sem Fronteiras; definir plano de trabalho com base nas ações propostas; analisar e dar parecer sobre propostas de parcerias feitas à SESu sobre auxílio à proficiência em língua inglesa para participação dos alunos no CsF e propor ações permanentes das IES para formação em língua Inglesa<sup>32</sup>.

O fato de que os candidatos às bolsas oferecidas pelo governo federal, em 2012, não atendiam aos requisitos de proficiência em língua estrangeira e estavam optando por países lusófonos ou hispânicos alterou sobremaneira o CsF (ARCHANJO, 2015). Naquele momento, baseado no relatório do Grupo de trabalho do MEC, e para que pudesse apoiar o aprendizado de outra língua, um novo programa, o Inglês sem Fronteiras, voltado ao fortalecimento do ensino do inglês, foi lançado, com o objetivo de: “Propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” (BRASIL, 2012).

---

<sup>32</sup> Disponível em: <[http://isf.mec.gov.br/images/2015/janeiro/DOU\\_Portaria\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf)>. Acesso em 18 out. 2018.

Conforme disposto no artigo 2º da Portaria MEC nº 1.466/2012, que instituiu o IsF, o novo programa previa ainda como objetivos:

- I - promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
- II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
- III - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e
- V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas (BRASIL, 2012).

Os objetivos descritos acima foram traduzidos em aulas presenciais, aulas *on-line*, por meio do curso *My English online* (MEO) e aplicação do teste TOEFL ITP (Teste de Inglês como Língua Estrangeira).

As aulas presenciais eram lecionadas em Núcleos de Línguas (NuLi) que foram criados nas universidades federais para oferecer os cursos de inglês previstos nos novos programas. Alguns autores (ARCHANJO, 2016; FINARDI; PORCINO, 2015) analisam a forma como foi criada a política pública, pois alegam que o ensino da língua inglesa nunca esteve na agenda da educação como prioridade e que o referido programa nasceu como um acessório para o programa CsF, sendo a capacitação de 100 mil estudantes, para atender plenamente ao programa principal, uma tarefa desafiadora.

O curso *My English online* estava, à época do lançamento do programa, sob responsabilidade da Capes. Foi adquirida, inicialmente, 1 milhão de senhas de acesso, que seriam distribuídas de acordo com as regras estipuladas pelo programa. De acordo com Silva (2018), ao realizar uma consulta à Capes, por meio do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC), sobre acessos e conclusões de curso, a autora foi informada de que, até a consulta, 6% de todos os alunos que já haviam acessado o curso *on-line* conseguiram finalizar as cinco etapas propostas. O baixo percentual de conclusão evidencia as dificuldades com o curso *on-line*, que pode ter ocorrido por deficiências do curso. No entanto, segundo relatório da Unesco, de 2019, os cursos *on-line* abertos e massivos, do inglês *Massive Open online course* (MOOC),

configuram nova tendência mundial no ensino a distância, principalmente com relação aos cursos gratuitos, pois, nesses casos, os obstáculos seriam apenas a conectividade do aluno e se ele possui um *hardware* para acesso às aulas. De acordo com Chuang e Ho (2016), em um estudo sobre os cursos oferecidos pela Universidade americana de Harvard, na modalidade *MOOC*, os autores demonstraram que as taxas de finalização dos cursos têm uma média geral de finalização de 7,7%. Mas eles alertam que os participantes que não pagam pelo curso têm a menor média de finalização, enquanto, no grupo de alunos pagantes, a taxa de certificação alcança 60% dos alunos. Essa é uma questão que pode ser levantada com o *My English online*, por se tratar de curso inteiramente gratuito para o estudante, não levando a nenhum tipo de penalização financeira caso este não realize as cinco etapas.

A terceira atividade, concreta, do IsF, foi a aplicação do teste de proficiência em língua inglesa que, gratuitamente oferecido pelo governo, possibilitaria a aceitação da inscrição do estudante brasileiro em uma instituição estrangeira.

Como o inglês é a língua oficial dos principais países com os quais o Brasil tinha interesse em estabelecer parcerias e capacitar alunos e professores, fazia sentido que o programa IsF, inicialmente, fosse como um *spin-off*<sup>33</sup> do CsF, pois, conforme a portaria que o instituiu:

As ações empreendidas no âmbito do Programa Inglês sem Fronteiras serão complementares às atividades do Programa Ciência sem Fronteiras, sem prejuízo do aproveitamento dos alunos capacitados em programas de concessão de bolsas de estudo no exterior desenvolvidos por órgãos governamentais (BRASIL, 2012).

A escolha do teste de proficiência em inglês foi realizada pelos gestores do IsF e foi pensada considerando que teria que ser um teste em língua inglesa que tivesse uma aceitação pelas instituições no exterior; que não precisasse de uma infraestrutura complexa para ser aplicado e que, pela quantidade necessária, não fosse muito caro, característica inerente aos muitos testes disponíveis no mercado, considerando a busca pelo melhor custo-benefício para o governo federal.

---

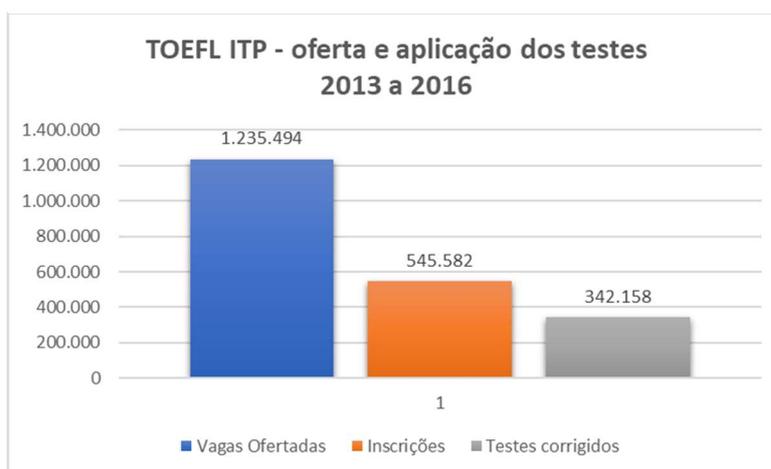
<sup>33</sup> Definição: também chamado de derivagem, é um termo utilizado para designar aquilo que foi derivado de algo já desenvolvido ou pesquisado anteriormente.

Sendo assim, o *TOEFL ITP*<sup>34</sup>, da empresa americana *ETS*, conseguiu agregar as três principais características desejadas: é um teste de inglês de uma empresa reconhecida no mercado internacional; por ser realizado em papel, demanda apenas uma estrutura de sala de aula com carteiras, um aparelho de som e um aplicador (*Proctor*); e, como o Brasil adquiriu um primeiro lote de 500 mil testes, foi possível viabilizar sua aplicação em larga escala. O teste avalia as habilidades dos candidatos em três áreas distintas:

“Compreensão auditiva: mensura a habilidade do candidato em entender o Inglês falado em situações de faculdades e universidades. Estrutura e Expressão Escrita: mensura o reconhecimento do candidato em selecionar pontos de estrutura e gramática dentro dos padrões do Inglês escrito. Habilidade de leitura: mensura a habilidade de leitura e entendimento de materiais escrito em contexto acadêmico.” (ETS, 2017 p. 3)

De 2013 a 2016, foram ofertadas 1.235.494 vagas para a realização do *TOEFL ITP*<sup>®</sup>, foram recebidas 545.582 inscrições e foram corrigidos 342.158 testes, de acordo com o MEC.

**Gráfico 1 – Quantidade de vagas ofertadas, testes corrigidos do TOEFL ITP, de 2013 a 2016**



Fonte: IsF (2017).

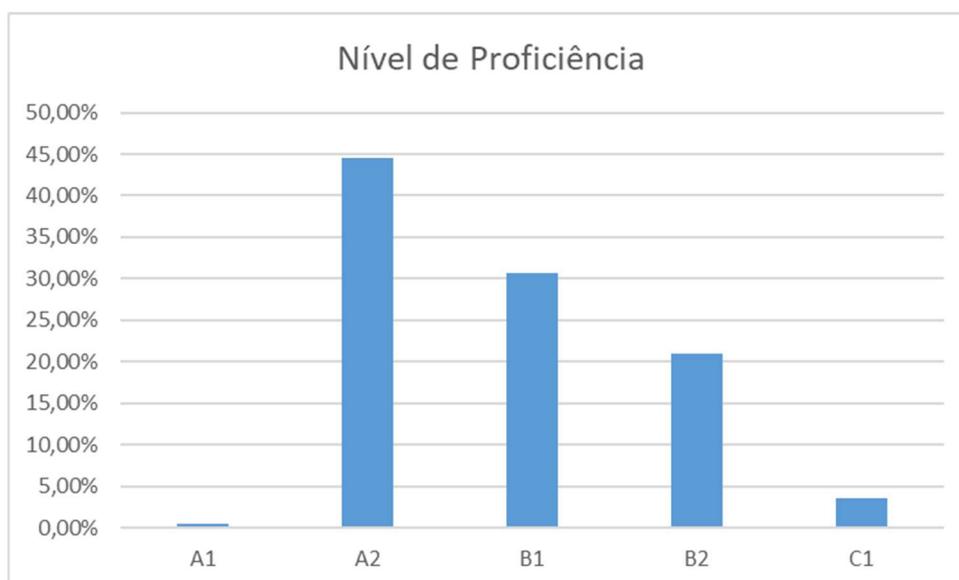
<sup>34</sup> Test of English as a Foreign Language – Institutional Test Program (Teste de inglês como língua estrangeira – programa de avaliação institucional). Tradução da autora.

Com o teste oficial escolhido, coube a Capes a aquisição efetiva das senhas para a aplicação dos testes. Qualquer teste internacional tem sua equiparação com os níveis do Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE), e os níveis de proficiência que são referência no IsF também estão baseados no QCRE:

Desenvolvidos pelo Conselho Europeu, com o apoio da Universidade de Cambridge, tais parâmetros internacionais são conhecidos como Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE) ou Common European Framework of Reference (CEFR) e dividem a aprendizagem de línguas estrangeiras em seis níveis: **A1**, **A2**, **B1**, **B2**, **C1** e **C2**. Os níveis **A1** e **A2** representam o estágio inicial de aprendizagem, ou nível básico. Já os estágios **B1** e **B2** indicam o uso independente da língua, ou o que podemos chamar de nível intermediário. E, finalmente, os níveis **C1** e **C2** representam o estágio de proficiência, ou nível avançado. (MEC, 2016)

O curso de inglês *My English online* permite que, ao final dos seus cinco módulos, o aluno alcance o nível B2 do QCRE. Abaixo pode-se verificar a distribuição das notas obtidas com os testes *TOEFL ITP*® até fevereiro de 2017, já equiparadas com o quadro europeu.

**Gráfico 2 – Nível de proficiência dos participantes do IsF que realizaram o TOEFL ITP de 2013 a fevereiro de 2017**



Fonte: IsF (2017).

Em março de 2013, foi instituído o Núcleo Gestor do IsF, que ficou responsável por: representar o programa junto às diferentes instâncias e instituições; propor plano de ação visando ao desenvolvimento do programa; buscar novas parcerias para o programa; elaborar relatórios de desenvolvimento do programa; conduzir reuniões sobre o programa; coordenar o trabalho em rede com as instituições envolvidas no programa; articular as relações interinstitucionais e demais ações visando ao cumprimento do programa; e acompanhar e supervisionar o desenvolvimento do programa. O núcleo é composto por um presidente, um vice-presidente de língua inglesa e um vice-presidente de ensino a distância, que são designados por ato do Secretário da Educação Superior do Ministério da Educação.

A criação do Núcleo Gestor foi importante para fornecer mais celeridade na implementação do programa e mais flexibilidade para sua operacionalização. Além disso, a previsão de acompanhar o desenvolvimento do programa mostra-se relevante, uma vez que, no ano seguinte, o programa foi aperfeiçoado e nova portaria foi lançada.

Em novembro de 2014, com o bom andamento das atividades e parcerias em língua inglesa, o governo federal lançou o programa Idiomas sem Fronteiras, mais amplo que o Inglês sem Fronteiras, que passa a integrá-lo. O objetivo do IsF renovado é:

propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, **professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas - IES** e de **professores de idiomas da rede pública de educação básica**, bem como a formação e a **capacitação de estrangeiros em língua portuguesa** (BRASIL, 2014) [grifo nosso]

Percebe-se que, além da inclusão de público-alvo mais amplo e condizente com o contexto do ensino superior, a capacitação para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros também é contemplada.

Quanto aos objetivos específicos do programa, eles continuam praticamente iguais aos objetivos da primeira portaria de 2012. A diferença relevante está na alteração do público-alvo, como falado anteriormente. Em 2012, a portaria apresentava a seguinte redação:

promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de **estudantes brasileiros**, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais

voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil (MEC, 2012). [grifo nosso]

Na nova portaria, a redação que entra em vigor é:

promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de **estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES** e de **professores de idiomas da rede pública de educação básica**, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação (BRASIL, 2014). [grifo nosso]

Essa inclusão permite não somente um olhar para o ensino superior, mas também para a educação básica, como formação e capacitação dos professores de idiomas, assunto recorrente em trabalhos da área e para o corpo técnico-administrativo das IES (DORIGON, 2016). E a capacitação de estrangeiro em língua portuguesa viabiliza a internacionalização em casa, uma opção menos onerosa e que pode apresentar um efeito multiplicador relevante.

Uma nova publicação, em 2016, altera a redação, para incluir os institutos técnicos federais, e passa a vigorar com o objetivo de:

propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior - IES Públicas e Privadas e da **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT**, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país (MEC, 2016).

Desde 2014, o Idiomas sem Fronteiras oferece capacitação nos seguintes idiomas: inglês, francês, italiano, espanhol, alemão, japonês e português do Brasil.

### 2.1.2 Pontos positivos e negativos do programa IsF e resultados

Apesar de o programa IsF ter sido lançado como consequência do CsF, ele veio suprir uma lacuna do ensino de uma segunda língua no Brasil, e tem-se mostrado robusto, pois está em todas as regiões do país e perene, quando consideramos que

existe desde 2012 e que continua com suas ações e atividades em pleno funcionamento.

Os pontos positivos e negativos aqui expostos não constituem, de maneira alguma, uma lista exaustiva, mesmo porque os múltiplos estudos disponíveis sobre o programa trazem olhares sobre aspectos, instrumentos e fases do próprio programa que são influenciados pelas experiências locais e que podem ter um entendimento distinto dependendo do olhar de cada pesquisador.

### Quadro 8 – Pontos positivos e negativos do IsF

Pontos Positivos	Pontos negativos
Maior acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira no ensino superior	Não supre a deficiência do ensino de língua inglesa na educação básica
Manutenção e aperfeiçoamento do programa	Alguns instrumentos de aprendizagem possuem limitações no aspecto pedagógico
Disponibilização de testes antes inacessíveis financeiramente para grande parte do público alvo	Custo elevado de manutenção do programa
Diversificação das línguas disponíveis para o aprendizado	

Fonte: elaborado pela autora (2018).

## 3 Análises estatísticas das concessões de bolsa no CsF e aplicação dos testes no IsF

### 3.1 Metodologia da análise dos dados

Para a presente pesquisa foram utilizadas as seguintes bases:

- Bolsas Implementadas pela Capes, na modalidade graduação sanduíche, por área prioritária;
- Dados dos questionários socioeconômicos respondidos pelos bolsistas;
- Notas obtidas no ENEM a partir de 2009, dos bolsistas implementados pela Capes, na modalidade graduação sanduíche;
- Notas obtidas na prova de proficiência TOEFL ITP® realizadas entre 2013 a 2016.

As bases foram cruzadas utilizando-se o Cadastro de Pessoa Física (CPF) dos bolsistas.

Considerando foram a diversidade de modalidades do Programa Ciência sem Fronteiras, verificamos que a que possui maior quantidade de dados é a graduação sanduíche, concedida e implementada pela Capes, pelas seguintes razões:

- mais de 77% das concessões do programa foram para a referida modalidade;
- a Capes responde por 51,39% dos mais de cem mil bolsas concedidas na modalidade;
- a partir de 2012, os questionários socioeconômicos se tornaram obrigatórios em todos os processos seletivos, no entanto, o candidato poderia escolher a opção “não desejo declarar”;
- a graduação sanduíche possuía um critério objetivo de seleção que era a nota do ENEM, porém ela só passou a ser obrigatória, eliminatória e classificatória a partir, também, de 2012 (antes, as notas eram apenas classificatórias);
- o lançamento do IsF estava relacionado ao CsF, sendo assim, a aplicação do *TOEFL ITP*® estava disponível para os candidatos da graduação sanduíche, e mais de 50% da demanda era para países anglófonos.

A Capes concedeu 52.136 bolsas para a modalidade da graduação sanduíche e implementou 45.816. Ao analisarmos a base de dados fornecida pela Capes, verificamos que 39.448 bolsistas apresentavam faixa da nota do ENEM<sup>35</sup>, 38.448 possuem questionários socioeconômico preenchido e 22.709 realizaram o teste *TOEFL ITP*®<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Muitos bolsistas apresentavam mais de uma faixa de nota do ENEM, isso porque a consulta feita à base do ENEM compreende o período de 2009 a 2014. Decidiu-se considerar uma faixa de nota do ENEM por bolsista, sendo a maior faixa de nota obtida.

<sup>36</sup> Alguns bolsistas apresentaram mais de um resultado para o *TOEFL ITP*®. Decidiu-se considerar um teste por bolsista, sendo o de maior nota obtida.

**Figura 1 – Distribuição dos bolsistas do CsF na pesquisa – Todas as áreas (2011-2014)**



Fonte: elaboração da autora (2018).

A apresentação de alguns dados de todas as implementações dos bolsistas da Capes deve-se à riqueza das informações e à possibilidade de que futuros estudos possam aprofundar as diversidades entre as áreas, com o intuito de tornar os programas, inseridos nas políticas públicas, mais eficientes, eficazes e efetivos.

Após a apresentação dos dados gerais, daremos continuidade à análise considerando, neste segundo momento, apenas a área prioritária de engenharias e outras áreas tecnológicas, por ser esse o recorte escolhido para a construção do mapa com as características socioeconômicas por região do país. O recorte para a construção do mapa se dará com os alunos que possuem faixa de nota no ENEM, nota do teste *TOEFL ITP*® e o questionário socioeconômico preenchido. Portanto, serão 11.915 bolsistas.

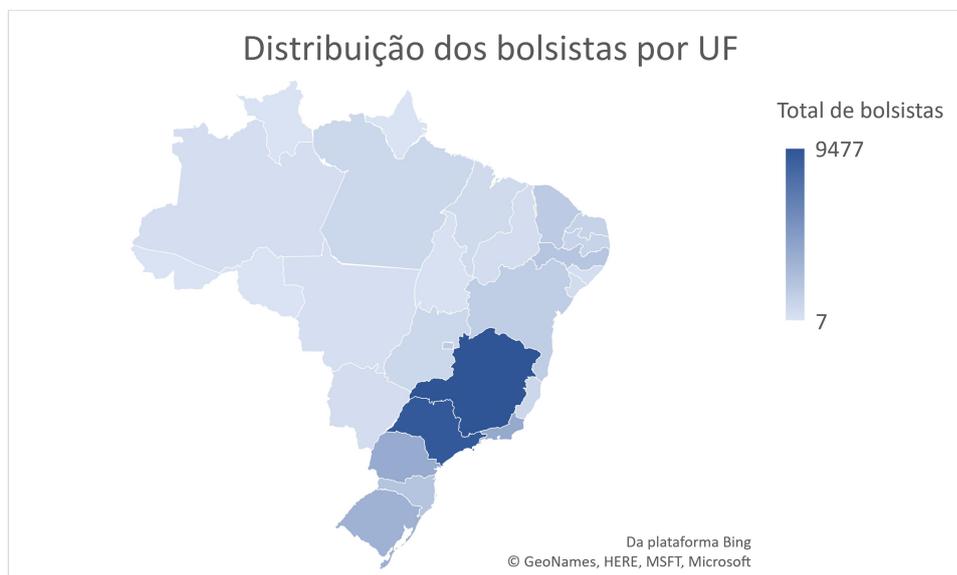
### 3.2 Estatísticas das concessões de bolsas CsF – graduação sanduíche - Capes

Conforme apresentamos anteriormente, foram concedidas, na modalidade graduação sanduíche, 78.980 bolsas, nas duas agências de fomento. A Capes foi responsável pela concessão de 66,01% desse total, totalizando 52.136 bolsas. Foram implementadas 45.816.

Sendo assim, apresentaremos, inicialmente, algumas informações sobre o perfil das concessões, considerando a região de origem da IES do beneficiário, bem como o sexo e a faixa de nota obtida no ENEM.

Apresentaremos ainda informações disponíveis sobre os bolsistas do CsF, na área de engenharias, que tiveram bolsa implementada no programa de 2012 a 2015. Essa base de dados foi correlacionada com a base de dados dos estudantes que realizaram o teste *TOEFL ITP*® entre os anos de 2013 a 2016, bem como com a base de dados de provas do ENEM realizadas até 2014.

**Figura 2 – Distribuição dos bolsistas do CsF por UF – Todas as áreas (2011-2014)**



Fonte: Capes (2015).

Pelo mapa, é possível perceber que, apesar da concentração de bolsistas nas Regiões Sudeste e Sul, cujos estados concentram maior número de IES, todas as unidades da federação foram contempladas. Esse resultado reflete as assimetrias

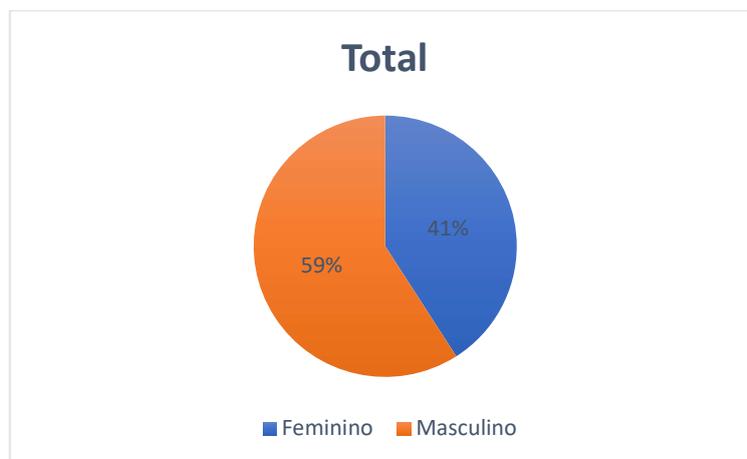
expostas no VI PNPG, que também são verificadas nos cursos de graduação. Abaixo, podemos verificar a distribuição por UF e o percentual de participação no programa.

**Tabela 9 - Bolsas implementadas, distribuídas por unidade da federação – números absolutos - 2011 a 2014**

Estado	Total de bolsistas	%
MINAS GERAIS	9477	20,68%
SÃO PAULO	9182	20,04%
RIO DE JANEIRO	3792	8,28%
PARANÁ	3761	8,21%
RIO GRANDE DO SUL	3264	7,12%
SANTA CATARINA	2023	4,42%
PERNAMBUCO	1948	4,25%
CEARÁ	1681	3,67%
DISTRITO FEDERAL	1605	3,50%
BAHIA	1427	3,11%
RIO GRANDE DO NORTE	1118	2,44%
PARAÍBA	1051	2,29%
GOIÁS	832	1,82%
PARÁ	818	1,79%
ESPÍRITO SANTO	789	1,72%
MARANHÃO	590	1,29%
SERGIPE	463	1,01%
PIAUÍ	408	0,89%
MATO GROSSO DO SUL	406	0,89%
AMAZONAS	361	0,79%
ALAGOAS	356	0,78%
MATO GROSSO	254	0,55%
TOCANTINS	133	0,29%
RONDÔNIA	38	0,08%
RORAIMA	21	0,05%
AMAPÁ	11	0,02%
ACRE	7	0,02%
<b>Total Geral</b>	<b>45816</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Capes (2015).

A distribuição de bolsas entre os sexos apresenta-se da seguinte forma: 59% das bolsas, ou seja, 27.060, tendo sido implementadas para bolsistas do sexo masculino e 41%, ou 18.756, para bolsistas do sexo feminino.

**Gráfico 3 – Bolsas implementadas, distribuídas por sexo – 2011 a 2014**

Fonte: Capes (2015).

A distribuição dos bolsistas, pelas faixas das notas do ENEM, considerando todas as áreas prioritárias, está representada na tabela abaixo, em que podemos verificar que a grande maioria das bolsas concedidas foi para estudantes com notas entre 600 e 700, representando mais de 63% do total:

**Tabela 10 – Bolsas implementadas, distribuídas por faixa da nota do Enem – 2011 a 2014**

Faixa nota ENEM	Total alunos	Percentual
Menor que 200	24	0,06%
Entre 200 e 300	349	0,89%
Entre 300 e 400	13	0,03%
Entre 400 e 500	64	0,16%
Entre 500 e 600	1.383	3,51%
Entre 600 e 700	24.873	63,08%
Entre 700 e 800	12.458	31,59%
Maior que 800	269	0,68%
<b>Total</b>	<b>39.433</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Capes (2015).

Os questionários submetidos aos candidatos eram preenchidos no momento da inscrição. Foram formuladas as seguintes perguntas com as possíveis respostas:

**Quadro 9 – Questionário socioeconômico para os candidatos do CsF**

<b>Pergunta</b>	<b>Opções de resposta</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Qual a sua cor ou raça?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AMARELO(A)</li> <li>• BRANCO(A)</li> <li>• INDÍGENA</li> <li>• NÃO DESEJO DECLARAR</li> <li>• PARDO(A)</li> <li>• PRETO(A)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Você possui alguma deficiência?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NÃO</li> <li>• NÃO DESEJO DECLARAR</li> <li>• NÃO INFORMADO</li> <li>• SIM</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Se possui alguma deficiência, qual?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BAIXA VISÃO</li> <li>• DEFICIÊNCIA AUDITIVA</li> <li>• DEFICIÊNCIA FÍSICA</li> <li>• OUTRA</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Você trabalha, ou já trabalhou ganhando algum salário ou rendimento?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NÃO</li> <li>• SIM, EM TEMPO PARCIAL (ATÉ 30 HORAS SEMANAIS)</li> <li>• SIM, MAS SE TRATA(OU) DE TRABALHO EVENTUAL</li> <li>• SIM, EM TEMPO INTEGRAL (MAIS DE 30 HORAS SEMANAIS)</li> <li>• NÃO DESEJO DECLARAR</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Somando a sua renda, com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente a renda familiar mensal?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO</li> <li>• DE 1 A 2 SALÁRIOS MÍNIMOS</li> <li>• DE 2 A 3 SALÁRIOS MÍNIMOS</li> <li>• DE 3 A 6 SALÁRIOS MÍNIMOS</li> <li>• DE 6 A 10 SALÁRIOS MÍNIMOS</li> <li>• DE 10 A 14 SALÁRIOS MÍNIMOS</li> <li>• DE 14 A 20 SALÁRIOS MÍNIMOS</li> <li>• MAIS DE 20 SALÁRIOS MÍNIMOS</li> <li>• NÃO DESEJO DECLARAR</li> <li>• NÃO SEI</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TODO OU MAIOR PARTE EM ESCOLA PARTICULAR, SEM BOLSA</li> <li>• TODO OU MAIOR PARTE EM ESCOLA PÚBLICA</li> <li>• TODO OU MAIOR PARTE EM ESCOLA PARTICULAR, COM BOLSA</li> <li>• NÃO DESEJO DECLARAR</li> <li>• PARTE EM ESCOLA NO EXTERIOR</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quantas pessoas moram na sua casa</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MORO SOZINHO</li> <li>• DUAS PESSOAS</li> <li>• TRÊS PESSOAS</li> <li>• QUATRO PESSOAS</li> <li>• CINCO PESSOAS</li> <li>• SEIS OU MAIS PESSOAS</li> <li>• NÃO DESEJO DECLARAR</li> </ul>

Fonte: Capes (2015).

As respostas aos questionários serão apresentadas em três blocos, divididos pela área prioritária das engenharias, todas as outras áreas e o total. A intenção é

poder analisar se existem diferenças relevantes na distribuição das características dos bolsistas. A tabela 11 é sobre a declaração de cor ou raça, em que podemos observar que aproximadamente 66% dos bolsistas das engenharias se declararam brancos, enquanto a média para as outras áreas era de 63,4%. Com relação aos bolsistas que se declararam pretos ou pardos, verificamos que, nas engenharias, eles representavam cerca de 25,7%, enquanto, nas outras áreas, a média era de 28,6%, ou seja, significativamente mais alunos da engenharia foram brancos e menos pardos e pretos que nas outras áreas. Houve significativamente mais alunos brancos do que de outras cores, seguido por pardos.

**Tabela 11 – Qual a cor ou raça**

<b>Cor ou Raça</b>	<b>Demais áreas</b>	<b>Engenharias</b>	<b>Total</b>
amarelo(a)	3,35%	3,37%	3,36%
branco(a)	63,40% <sup>a</sup>	66,43% <sup>b</sup>	64,83%
indígena	0,30%	0,25%	0,28%
não desejo declarar	4,30%	4,23%	4,27%
pardo(a)	23,94% <sup>a</sup>	22,16% <sup>b</sup>	23,10%
preto(a)	4,71% <sup>a</sup>	3,55% <sup>b</sup>	4,16%
Total	20.285	18.203	38.488

Letras diferentes na mesma linha indicam diferença significativa usando o teste de Qui Quadrado ( $P < 0,05$ )

Fonte: Capes (2015).

Na tabela 12 encontramos a próxima pergunta do questionário que é se o candidato possui algum tipo de deficiência. Caso ele responda positivamente, vem o questionamento sobre o tipo de deficiência que ele possui. Menos de 1% dos bolsistas se declarou portador de algum tipo de deficiência. Na tabela 13, podemos verificar os tipos de deficiência apresentados. Não houve diferença estatística significativa entre as áreas de conhecimento para pessoas com deficiências.

**Tabela 12 – Portador (a) de deficiência**

<b>Possui Deficiência</b>	<b>Demais áreas</b>	<b>Engenharias</b>	<b>Total</b>
não	98,32%	98,24%	98,29%
não desejo declarar	0,83%	1,04%	0,93%
não informado	0,11%	0,09%	0,10%
sim	0,73%	0,63%	0,69%

Total	20.285	18.203	38.488
-------	--------	--------	--------

Fonte: Capes (2015).

**Tabela 13 – Tipo de deficiência**

Tipo de deficiência	Demais áreas	Engenharias	Total
baixa visão	73,68%	71,84%	72,88%
deficiência auditiva	11,28%	6,80%	9,32%
deficiência física	9,02%	11,65%	10,17%
outra	6,02%	9,71%	7,63%
Total	20.285	18.203	38.488

Fonte: Capes (2015).

Após essa pergunta, o bolsista deveria responder se trabalha ou se já havia trabalhado. Aproximadamente 53% dos bolsistas exerciam ou haviam exercido atividade remunerada à época do intercâmbio, os dados podem ser verificados na tabela 14. Estatisticamente, mais bolsistas das engenharias não trabalhavam, e menos trabalhavam integralmente ou parcialmente comparada com as outras áreas. A maior parte dos alunos não trabalhava, ou somente trabalhava em tempo parcial.

**Tabela 14 – Trabalho**

Trabalho	Demais áreas	Engenharias	Total
não	41,48% <sup>a</sup>	45,02% <sup>b</sup>	43,16%
sim, parcial	25,07%	25,15%	25,11%
sim, eventual	18,31% <sup>a</sup>	17,27% <sup>b</sup>	17,82%
sim, integral	12,19% <sup>a</sup>	9,64% <sup>b</sup>	10,98%
não desejo declarar	2,94%	2,92%	2,93%
Total	20.285	18.203	38.488

Letras diferentes na mesma linha indicam diferença significativa usando o teste de Qui Quadrado ( $P < 0,05$ )

Fonte: Capes (2015).

Com relação à renda mensal familiar, a tabela 15 apresenta que 46,72% dos bolsistas afirmaram que a média da renda familiar era de até seis salários mínimos. Até 6 salários mínimos de renda familiar, houve menos bolsistas das engenharias que nas outras áreas, enquanto acima de 6 salários mínimos houve mais alunos das engenharias que nas outras áreas. A maior parte dos alunos tiveram renda familiar entre 3 e 10 salários mínimos, com <18% com salário mínimo acima de 10 salários mínimos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a

população é distribuída de acordo com as faixas de salários mínimos que recebe. Considerando este critério, mais de 59% dos brasileiros recebe até cinco salários mínimos por mês<sup>37</sup>.

**Tabela 15 – Renda mensal familiar**

Renda	Demais áreas	Engenharias	Total
até 1SM	2,87% <sup>a</sup>	1,63% <sup>b</sup>	2,28%
de 1 a 2 SM	9,73% <sup>a</sup>	6,04% <sup>b</sup>	7,99%
de 2 a 3 SM	14,05% <sup>a</sup>	10,48% <sup>b</sup>	12,36%
de 3 a 6 SM	25,07% <sup>a</sup>	23,00% <sup>b</sup>	24,09%
de 6 a 10 SM	17,40% <sup>a</sup>	20,06% <sup>b</sup>	18,66%
de 10 a 14 SM	7,45% <sup>a</sup>	9,52% <sup>b</sup>	8,43%
de 14 a 20 SM	3,89% <sup>a</sup>	5,49% <sup>b</sup>	4,65%
mais de 20 SM	3,32% <sup>a</sup>	5,70% <sup>b</sup>	4,45%
não desejo declarar	5,31% <sup>a</sup>	6,43% <sup>b</sup>	5,84%
não sei	10,90% <sup>a</sup>	11,65% <sup>b</sup>	11,26%
Total	20.285	18.203	38.488

Letras diferentes na mesma linha indicam diferença significativa usando o teste de Qui Quadrado ( $P < 0,05$ )

Fonte: Capes (2015).

A próxima pergunta do questionário, apresentada na tabela 16, era sobre o tipo de escola que o aluno tinha frequentado durante o ensino médio. A maior parte, 44,03% dos bolsistas, estudou em escola particular, sem bolsa. Enquanto 33,03% estudaram em escola pública.

**Tabela 16 – Tipo de escola que frequentou durante o ensino médio**

Escola	Demais áreas	Engenharias	Total
escola particular, sem bolsa	41,56%	46,79%	44,03%
escola pública	36,05%	29,67%	33,03%
escola particular, com bolsa	20,00%	20,71%	20,34%
não desejo declarar	1,76%	1,85%	1,80%
parte em escola no exterior	0,63%	0,99%	0,80%
Total	20.285	18.203	38.488

Fonte: Capes (2015).

<sup>37</sup> Disponível em:

<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao-de-vida/indicadores-minimos/tabela3.shtm#a32> <. Acesso em 20 nov. 2018.

Por fim, o estudante deveria responder sobre a quantidade de pessoas que viviam na mesma casa com ele, incluídos pais, irmãos e outras pessoas. As informações constam na tabela 17. O grupo com maior representatividade foi o que declarou morar com quatro pessoas, incluindo o próprio estudante. Esse grupo representou 37,5% dos bolsistas do CsF. Não houve diferença estatística significativa entre os bolsistas de engenharias e as demais áreas.

**Tabela 17 – Quantidade de pessoas que moravam na mesma casa com o(a) bolsista**

<b>Moradia</b>	<b>Demais áreas</b>	<b>Engenharias</b>	<b>Total</b>
moro sozinho	4,18%	4,03%	4,11%
duas pessoas	11,52%	10,26%	10,92%
três pessoas	24,40%	23,82%	24,12%
quatro pessoas	36,40%	38,72%	37,50%
cinco pessoas	16,33%	16,55%	16,43%
seis ou mais pessoas	5,90%	5,01%	5,48%
não desejo declarar	1,29%	1,61%	1,44%
<b>Total</b>	<b>20.285</b>	<b>18.203</b>	<b>38.488</b>

Fonte: Capes (2015).

Com relação aos testes TOEFL ITP®, apesar de terem sido aplicados mais de trezentos mil, ao realizarmos o cruzamento dos dados com os bolsistas do CsF, foram identificados 22.709 testes corrigidos. Na tabela 18, podemos verificar que destes, 40,13% apresentaram nível B1 de proficiência, mais elevado do que a média de todo o universo de pessoas que realizou o teste no programa IsF, em que quase 45% apresentaram uma proficiência de nível A2. Os alunos das engenharias apresentaram menos o nível A2 e mais os níveis B1 e B2 do que as outras áreas.

**Tabela 18 – Distribuição dos resultados dos testes TOEFL ITP® - QCRE**

<b>Nível</b>	<b>Demais áreas</b>	<b>Engenharias</b>	<b>Total</b>
A1	0,09%	0,04%	0,07%
<b>A2</b>	<b>31,12%<sup>a</sup></b>	<b>26,03%<sup>b</sup></b>	<b>28,79%</b>
<b>B1</b>	<b>38,84%<sup>a</sup></b>	<b>41,65%<sup>b</sup></b>	<b>40,13%</b>
<b>B2</b>	<b>26,67%<sup>a</sup></b>	<b>29,38%<sup>b</sup></b>	<b>27,91%</b>
C1	3,12%	2,79%	2,97%
sem nota	0,16%	0,11%	0,14%
<b>Total</b>	<b>12.294</b>	<b>10.415</b>	<b>22.709</b>

Letras diferentes na mesma linha indicam diferença significativa usando o teste de Qui Quadrado ( $P < 0,05$ )  
Fonte: Capes (2015).

Considerando os dados acima, obtidos por meio dos questionários respondidos pelos candidatos no momento da inscrição no processo seletivo, podemos descrever que o perfil médio do participante do CsF, na modalidade graduação sanduíche, dos bolsistas que tiveram suas bolsas implementadas pela Capes, foi:

- Declara-se branco(a) – 64,83%;
- Não possui deficiência – 98,29%;
- Já exerceu alguma atividade remunerada – 53,91%
- Possui renda familiar de até seis salários mínimos – 46,72%
- Estudou em escola particular, sem bolsa – 44,03%
- Mora com mais três pessoas – 37,5%
- Possui proficiência em nível intermediário de inglês – 68,04%
- Estudava em IES na Região Sudeste do país – 50,72
- Era do sexo masculino – 59%
- Obteve entre 600 e 700 pontos no ENEM – 63,08%

As diferenças encontradas entre a área prioritária da engenharia e as demais áreas, em quesitos como renda mensal familiar e local onde realizou o ensino médio, sugerem que a análise do perfil do bolsista de engenharia deve ser aprofundada, a fim de se confirmar se essa diferença é significativa da perspectiva estatística e se possui alguma relação causal com poder aquisitivo familiar.

### **Considerações finais e perspectivas para o futuro**

“Internationalization requires an unshakable sense of self, a genuine appreciation of our unique strengths and the gifts we offer the world, and a clear-eyed view of our own weaknesses”

Alfredo E. Pascual

Ao trazermos para discussão e reflexão a questão sobre se os programas CsF e o IsF representaram um novo momento, uma nova fase no processo histórico de internacionalização da educação superior no Brasil, queríamos trazer também o olhar sobre o processo de implementação de um programa dentro de uma política pública.

Retomando as questões norteadoras inicialmente propostas, podemos iniciar nossas considerações finais.

O primeiro objetivo específico era conhecer o perfil do participante do CsF, utilizando as informações sobre as concessões, implementações de bolsa e as informações socioeconômicas presentes no questionário específico preenchido no momento da inscrição.

As análises nos mostraram o perfil médio do participante do CsF, em que apresentamos separadamente as estatísticas para o grupo da área prioritária das engenharias e tecnológicas e as estatísticas dos bolsistas das outras áreas, e a média geral da graduação sanduíche, das bolsas da Capes. Foi possível perceber que existem diferenças entre os grupos analisados, no quesito renda familiar mensal e tipo de estabelecimento no qual realizou o ensino médio, por exemplo, sugerindo, assim, que maiores estudos sejam incentivados com o intuito de verificar se essas diferenças representam um perfil médio de aluno de classe social mais alta na área prioritária das engenharias e tecnológicas.

Outro ponto importante foi perceber que mais de 50% dos bolsistas da graduação sanduíche, implementados pela Capes, eram oriundos de instituições na Região Sudeste, ratificando a informação da concentração da produção do conhecimento na referida região.

Ainda descrevemos o perfil médio do participante do CsF que também participou do IsF por meio da realização do teste de inglês *TOEFL ITP*®.

Para o segundo objetivo específico, esperávamos identificar os pontos positivos e negativos dos dois programas em tela, CsF e IsF.

Como aspectos negativos do CsF, podemos citar, por exemplo:

- investimento elevado no cômputo geral e por aluno;
- ausência de indicadores de desempenho para acompanhamento do programa;
- baixo aproveitamento dos créditos realizados no exterior;

- alocação de parte dos bolsistas em instituições que não estavam no topo dos *rankings* mundiais; e
- precariedade no acompanhamento dos egressos e seus possíveis resultados.

Como aspectos negativos do IsF, podemos citar, por exemplo:

- investimento alto para manutenção do programa;
- não trouxe soluções para o ensino de línguas na educação básica e
- ferramenta de ensino de inglês apresenta limitações didáticas, de acordo com alguns artigos acerca do programa.

Alguns pontos positivos do CsF identificados foram:

- capacitação de grande número de estudantes e pesquisadores;
- abertura de negociação com países com os quais o Brasil não tinha tradição de pesquisa conjunta;
- maior visibilidade para a pesquisa brasileira;
- possibilitou a criação do IsF; e
- trouxe maior reflexão sobre o currículo da graduação.

Já os pontos positivos do IsF verificados foram:

- maior acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira no ensino superior;
- disponibilização de testes antes inacessíveis financeiramente para grande parte do público-alvo;
- diversificação das línguas disponíveis para o aprendizado; e
- manutenção e aperfeiçoamento do programa.

Como último objetivo específico, a pesquisa almejava apresentar resultados que pudessem ser relevantes. Nesse momento, entendemos que uma contribuição interessante dos programas, e principalmente do CsF, foi poder verificar sua eficácia,

por meio do atingimento das metas. Apesar de ter havido, ao longo do programa, ajustes nas metas, no âmbito geral, elas foram alcançadas.

Ainda inserida nessa reflexão sobre resultados dos programas, com foco na graduação sanduíche e no IsF, não poderíamos deixar de mencionar a relação com o aporte teórico proposto. A percepção de que a formulação do CsF, *top down*, sucedido por uma implementação na qual os atores tiveram papel preponderante para a execução do programa, com fortes características *bottom up*, percebe-se a relevância de observar a implementação da política por meio dessas duas abordagens e principalmente quais são as ferramentas do tomador de decisão durante esse processo, considerando o papel fundamental que ele tem no encaminhamento das atividades propostas.

O programa Ciência sem Fronteiras, ao apresentar seus números volumosos, distribuídos nos mais diferentes cursos das áreas de STEM, nas cinco regiões do Brasil, em instituições públicas e privadas, alçou o país a uma visibilidade estrangeira nunca antes presenciada pelas instituições brasileiras. Em que pese nossas distorções históricas, principalmente por todo nosso percurso político, econômico e cultural, que ainda impacta fortemente o acesso à educação de qualidade em todos os níveis da educação, fica evidente que o CsF proporcionou um novo momento, para docentes e discentes, com a possibilidade de ver e vivenciar, por meio de uma experiência acadêmica-científica em um outro país. Certamente, várias lições foram aprendidas durante e após o programa, caracterizando, para o processo de internacionalização do Brasil, um novo momento.

O CsF foi uma experiência inovadora e nos deixa muitas lições. A internacionalização das universidades brasileiras exige a mobilidade internacional do corpo docente e do corpo discente no programa, mas as instituições de ensino superior no Brasil precisam estar mais ativamente envolvidas nesse processo para que seja mais sustentável e para que as parcerias de longo prazo possam ser cultivadas com parceiros estrangeiros (MCMANUS; NOBRE, 2017, p. 785).

Por sua vez, o Programa Inglês sem Fronteiras, atualmente Idiomas sem Fronteiras, demonstrou que uma política pode sim se consolidar e se aprimorar, capacitando não só os alunos da graduação, mas da pós-graduação, os professores, pesquisadores e a equipe da universidade que precisa estar preparada para esse

novo momento, além dos professores da educação básica, historicamente pouco valorizados no processo formativo inicial e continuado (VILLAS BÔAS, 2018).

Considera-se que os programas, apesar de suas críticas, pertinentes ou não, mas inerentes a programas com essa magnitude financeira-orçamentária e metas arrojadas, trouxeram para o centro das instituições de ensino superior brasileiras um pensamento de que é necessário revisar a forma como o ensino e a pesquisa estão estruturadas atualmente.

Ao analisarmos todas as informações e os dados sobre os programas e suas repercussões, nos parece razoável assumir que o principal papel exercido foi o de representar uma nova fase no processo de internacionalização do ensino superior brasileiro, ao permitir o surgimento de novas ferramentas e programas que alteram o formato de como o país entendia o processo de internacionalização.

Tanto é que algumas iniciativas do governo federal apontam nessa direção de que as instituições de ensino superior brasileiras devem, mais do que nunca, se conhecer ou reconhecer em sua vocação e em seu percurso trilhado, sua missão e objetivos para alcançar a visibilidade internacional para a produção do conhecimento. Bom exemplo deste posicionamento governamental é a formulação e lançamento, pela Capes em 2018, do programa de internacionalização, o PrInt, bem como as ideias que estão sendo discutidas sobre redesenho da pós-graduação brasileira e da criação de universidades de nível mundial, as *world-class universities*.

Essa movimentação de planos e estratégias sinaliza que o Brasil está preocupado com o seu lugar no contexto mundial em termos de produção e divulgação do conhecimento.

Cabe ao governo federal, no entanto, possuir planejamento estratégico com vários recortes temporais para que, assim, seja possível acompanhar o desenvolvimento e investimento na área de educação superior.

O desenho de políticas coerentes com o contexto social, político e econômico do país deve ser incentivado e apoiado por todos os atores envolvidos. Críticas vão sempre existir, mas a ação pública deve permitir e garantir a continuidade de políticas que retornem para a sociedade o investimento que é feito por ela de forma democrática e transparente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. C. E. de; GUIMARÃES, J. A. Brazil's growing production of scientific articles-how are we doing with review articles and other qualitative indicators? **Scientometrics**, v. 97, n. 2, p. 287-315, 2013.
- ALTBACH, P. G.; FOREST, F. Globalization and the university: Realities in an unequal world. In: **International Handbook of Higher Education**. 1. ed. [s.l.] Springer Netherlands, 2006. p. 121-140.
- ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. **Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution**. 2009.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- ALTBACH, P. G.; WIT, H. de. Are We Facing a Fundamental Challenge to Higher Education Internationalization? **International Higher Education**, v. 93, n. 2, p. 2016-2018, 2018.
- ARCHANJO, Renata. Globalização e Multilinguagem no Brasil: Competência Linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 15, n. 3, p. 621-656, set. 2015.
- \_\_\_\_\_. Saberes sem Fronteiras: Políticas para as migrações Pós-modernas. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s.l.], v. 32, n. 2, p. 515-541, ago. 2016.
- AVEIRO, Thais Mere Marques. **Uma análise do programa Capes-Cofecub entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Comité Français D'évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique Avec le Brésil como ferramenta de cooperação internacional**. 2016. 389 f. Tese (Doutorado) - Curso de Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BALÁN, J. English and the Rest: Understanding the Languages of Science. **International Higher Education**, n. 65, p. 5-7, 2011.
- BARROS, S. X. Expansão da educação superior no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015.
- BEATRIZ, M. et al. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 317-339, 2016.
- BRANDENBURG, Uwe *et al.* **How to Ensure the Internationality and Internationalisation of Higher Education Institutions: Indicators and Key Figures**. Berlim: Centre For Higher Education Development, 2009. 42 p. Disponível

em: <[https://www.che.de/downloads/How\\_to\\_measure\\_internationality\\_AP\\_92.pdf](https://www.che.de/downloads/How_to_measure_internationality_AP_92.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Plano Nacional de Pós-Graduação–PNPG (2011-2020)**. [s.l.] CAPES, 2011. v.1

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7642, de 2011. **Institui o Programa Ciência Sem Fronteiras**. Brasília, 13 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de maio de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. **Institui o Programa Idiomas Sem Fronteiras**. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. **Institui o Programa Inglês sem Fronteiras**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação–PNPG (2011-2020)**. [s.l.] CAPES, 2011. v.2

CAPES. **Sistema eletrônico de concessão de bolsas e auxílios (SCBA)**, 2015.

CHAVES, V. L. J.; CASTRO, A. M. D. A. de. Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, n. 1, p. 118-137, 2016.

CHUANG, I.; HO, A. HarvardX and MITx: Four Years of Open Online Courses -- Fall 2012-Summer 2016. **Ssrn**, p. 1-19, 2016.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C. Evolução da Educação Superior Privada No Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **RADAR**, n. 46, p. 7-12, 2016.

CRĂCIUN, D. National Policies for Higher Education Internationalization: A Global Comparative Perspective. In: CURAJ, Adrian; DECA, Ligia; PRICOPIE, Remus. **European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies**. Cham: Springer, 2018. p. 95-106

DORIGON, Thomas. O Programa Idiomas sem Fronteiras Analisado a partir do Ciclo de Políticas. **Belt - Brazilian English Language Teaching Journal**, [s.l.], p.4-20, 27 jan. 2016.

DUTRA, Rogéria Campos de Almeida; AZEVEDO, Leonardo Francisco de. Programa “Ciência sem Fronteiras”: geopolítica do conhecimento e o projeto de desenvolvimento brasileiro. **Ciências Sociais Unisinos**, [s.l.], v. 52, n. 2, p. 234-243, 4 jul. 2016.

ETS. **Manual do candidato TOEFL ITP**. [s.l.: s.n.].

FELTRIN, Rebeca Buzzo; COSTA, Janaina Oliveira Pamplona da; VELHO, Léa. Mulheres sem fronteiras? Uma análise da participação das mulheres no Programa Ciência sem Fronteiras da Unicamp: motivações, desafios e impactos na trajetória profissional. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 48, p. 3-39, 2016.

FILHO, Santos. Internacionalización de la educación superior: redefiniciones, justificativas y estrategias. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 1, p. 168-189, 2018.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 109-134, 2015.

FOREST, F.; ALTBACH, P. G. Globalization and the university: Realities in an unequal world. **International Handbook of Higher Education**. 1. ed. [s.l.] Springer Netherlands, 2006. p. 121-140.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa "Inglês Sem Fronteiras" e suas repercussões nos cursos de Letras 1. **Calidoscópio**, v. 14, n. 1, p. 115-126, 2016.

GRADDOL, D. **English Next**. [s.l.] British Council, 2006.

HAMEL, R. E. L'anglais, langue unique pour les sciences? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. **Synergies Europe**, n. 8, p. 53-66, 2013.

HUDZIK, J. K. Comprehensive internationalization: from concept to action. **NAFSA e-Publications**, p. 1-42, 2011.

ISF. **Dados do Programa Idiomas sem Fronteiras**. 2017. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/historico-botoes/pesquisas-e-relatorios>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais do Brasil**: Conceitos, fontes de dados e aplicações. 5. ed. Campinas: Alínea, 2012.

JUNIOR, A. B. *et al.* Impact of the Policies of Scientific Initiation and Program Science without Borders in the Access of Students into Brazilian Postgraduate Programs. **Education (Rosemead)**, v. 8, n. 4, p. 63-73, 2018.

KNIGHT, J. Updating the Definition of Internationalization. **International higher education**, n. 33, p. 2-3, 2003.

\_\_\_\_\_. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

\_\_\_\_\_. **Higher education in turmoil**: The changing world of internationalization. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. v. 20

\_\_\_\_\_. The international university: models and muddles. In: BARNETT, R.; PETERS, M. **The idea of the university**. New York: Peter Lang Publishing, 2017.

KNIGHT, J.; WIT, H. DE. Internationalization of higher education: where have we come from and where are we going? In: PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. **The Future Agenda for Internationalization in Higher Education**. [s.l.] Routledge, 2018. p. 3-11.

\_\_\_\_\_. **Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

KOSOVÁ, Beata. Contemporary dilemmas in university and academic education - a Central European perspective. **Human Affairs**, [s.l.], v. 24, n. 1, p. 68-77, 1 jan. 2014.

KRUGLIANSKAS, I. *et al.* Política de Inovação Tecnológica no Brasil: Uma Análise da Gestão Orçamentária e Financeira dos Fundos Setoriais. **Revista de Informação Contábil**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2008.

LEAL, Marco Aurélio. **Commodity versus Common Good: Internationalization in Latin-American Higher Education** Bulgarian Comparative Education Society. **Anais...2017**.

LETA, Jacqueline. Brazilian growth in the mainstream science: The role of human resources and national journals. **Journal of Scientometric Research**, v. 1, n. 1, p. 44-52, 2012.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, L. Avaliação da implementação da política nacional de educação profissional e tecnológica. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, v. 1, n. 7, p. 41-51, 2011.

\_\_\_\_\_. Pós-modernidade e gestão estratégica: implicações para as políticas públicas. **Revista Nau Social**, v. 7, n. 13, p. 131-143, 2017.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira. **5ème colloque de l'IFBAE**, v. 1, 2009.

MANÇOS, G. de R.; COELHO, F. D. S. Internacionalização da Ciência Brasileira: subsídios para avaliação do programa Ciência sem Fronteiras - Internationalization of Brazilian Science: contributions to the evaluation of Brazil Science without Borders program. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 2, n. 2, p. 52-82, 2017.

MARINGE, F. The meanings of Globalization and internationalization in HE: findings from a world survey. In: Globalization and Internationalization in Higher Education: **Theoretical, Strategic and Management Perspectives**. [s.l.: s.n.]. p. 17-34, 2010.

MATHIES, C.; WEIMER, L. A Changing narrative for international students? The potential influence of Brexit and Trump. In: PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. **The Future Agenda for Internationalization in Higher Education**. [s.l.] Routledge, 2018, p. 144-152.

MCMANUS, Concepta; NOBRE, Carlos A. Brazilian Scientific Mobility Program - Science without Borders - Preliminary Results and Perspectives. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, [s.l.], v. 89, n. 1, p. 773-786, 4 maio 2017.

MEC, I. **Quadro comum europeu**. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/cursos-e-testes-de-autoestudo>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

MEHO, Lokman I.; YANG, Kiduk. Impact of data sources on citation counts and rankings of LIS faculty: Web of science versus scopus and google scholar. **Journal of The American Society For Information Science And Technology**, [s.l.], v. 58, n. 13, p. 2105-2125, 2007.

MENEGHINI, R. Citations to papers from Brazilian institutions: a more effective indicator to assess productivity and the impact of research in graduate programs. **Brazilian Journal of Medical And Biological Research**, [s.l.], v. 44, n. 8, p. 738-747, ago. 2011.

MIRANDA, J. A. A. de. *et al.* Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017.

MOROSINI, M. C. The state of knowledge in the internationalization of higher education – Concepts and practices. **Educar**, v. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M.; GUILHERME, A. Internationalization of Higher Education: A Perspective from the Great South. **Creative Education**, v. 8, n. 1998, p. 95-113, 2017.

NOGUEIRA, C.; MALLETT, A. L. **Um vôo além da medicina**. 1. ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter Publicações, 2017.

OLIVEIRA, Paula Souza de. **Internacionalização da educação superior: um estudo de caso em instituições públicas de ensino superior do estado da Bahia**. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PEREIRA, N. M. **Fundos setoriais: avaliação das estratégias de implementação e gestão**, 2005. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4722](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4722)>.

PEREIRA, V. M. Arranjos de Uma Política: Uma Análise Sobre o Programa Ciência Sem Fronteiras. **Revista Nau Social**, v. 6, n. 10, p. 103–117, 2015.

RAJAGOPALAN, K. A polêmica sobre os “estrangeirismos” e o papel dos lingüistas no Brasil. 2001. Disponível em: <[www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/linguagem/ling10.htm](http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/linguagem/ling10.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. 1. ed. [s.l.] UFMG, 2016.

SAUNDERS, D. B.; RAMIREZ, G. B. Resisting the Neoliberalization of Higher Education: A Challenge to Commonsensical Understandings of Commodities and Consumption. **Cultural Studies ↔ Critical Methodologies**, v. 17, n. 3, p. 189-196, 2017.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

SEHNEM, P. R.; FREITAS DE LUNA, J. M. Os egressos do Programa Ciência sem Fronteiras pela percepção dos seus professores. **Artigo Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 104-119, 2018.

SILVA, Talita Guimarães da. **Inglês para quem?** As implicações do programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira. Dissertação. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguagens, Mídia e Arte, PUC Campinas, Campinas, 2018.

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

TEICHLER, Ulrich. The changing debate on internationalisation of higher education. **Higher Education**, v. 48, n. 1, p. 5-26, 2004.

\_\_\_\_\_. Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. **Journal Of International Mobility**, [s.l.], v. 5, n. 1, p.179-216, 2017. CAIRN. <http://dx.doi.org/10.3917/jim.005.0179>.

UNESCO. **Migration, displacement and education: building bridges not walls**. Paris: [s.n.] 2019.

VARGAS, Vanessa Fernandes de Araújo. **Análise dos programas da Capes de concessão de bolsas de estudos para a formação doutoral no exterior: estudos de egressos**. 2017. 73 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical Internationalization: Moving from Theory to Practice. **FIRE: Forum for International Research in Education**, v. 3, n. 2, p. 3-21, 2015.

VILLAS-BÔAS, Fernanda Litvin. **Um estudo avaliativo do PIBID: contribuições para avaliação de programas educacionais**. 2018. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

WESTPHAL, Angela Sugamoto. **Egresso da primeira chamada do Programa “Ciência sem Fronteiras”: reflexos no sistema educacional brasileiro (Learning with outcomes)**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

WIT, H. de *et al.* **Higher Education in Latin America**. Washington, D.C.: The World Bank, 2005. v. 61.

WIT, Hans de. **Measuring success in the internationalisation of higher education**. 2009. Disponível em: <[http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-academico/temasdediscusion/2014/Documentos\\_de\\_interes\\_general/Lecturas\\_Internacionalizacion/Measuring%20internasionalisation%20EAIE.pdf](http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-academico/temasdediscusion/2014/Documentos_de_interes_general/Lecturas_Internacionalizacion/Measuring%20internasionalisation%20EAIE.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

WIT, H. de; HUNTER, F. The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. **International Higher Education**, v. 0, n. 83, p. 2-3, 2015.

WIT, H. DE. **Strategies for Internationalization in Higher Education**. [s.l.] EAIE, 1995.