

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BIANCA SILVA COSTA

**VIAGEM DE (AUTO)DESCOBRIMENTO:
experiências de mobilidade estudantil de graduação
no Programa ESCALA/AUGM/UFRGS**

Porto Alegre – RS
2014

BIANCA SILVA COSTA

**VIAGEM DE (AUTO)DESCOBRIMENTO:
experiências de mobilidade estudantil de Graduação
no Programa ESCALA/AUGM/UFRGS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Denise Balarine
Cavalheiro Leite

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e
Prática

Porto Alegre – RS
2014

Ficha Catalográfica

C837 Costa, Bianca Silva
Viagem de (auto)descobrimento: experiências de mobilidade
estudantil de graduação no Programa ESCALA/AUGM/ UFRGS/ Bianca Silva
Costa. – 2014.

231 f. : Il. ; 29 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Porto Alegre, 204.

1. Educação Superior – Internacionalização 2. Mobilidade
Estudantil 3. América Latina I. Leite, Denise Balarine Cavalheiro
(orientadora) II. Título

CDU: 378

Bibliotecária responsável: Michelle Claudino Pires CRB/10-2204

BIANCA SILVA COSTA

**VIAGEM DE (AUTO)DESCOBRIMENTO:
experiências de mobilidade estudantil de Graduação
no Programa ESCALA/AUGM/UFRGS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Profa. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite (Orientadora)

Profa. Dra. Glades Tereza Felix (UFSM)

Profa. Dra. Maria Elly Herz Genro (UFRGS)

Prof. Dr Nicolas Bruno Maillard (UFRGS)

Porto Alegre, 17 de fevereiro de 2014.

*Dedico esta tese à minha mãe,
Elza Marione da Silva
e à minha irmã,
Bárbara Silva Costa.*

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que permitiu a dedicação à pesquisa no decorrer dos últimos quatro anos, por intermédio da concessão de bolsa de estudos.

Aos funcionários da Secretaria de Relações Internacionais da UFRGS, Fernanda Soares Cardozo, Lizângela Guerra e Jose Fabiano Aguiar, pelo carinho e por fazer o possível para disponibilizar os dados da instituição e auxiliar no desenvolvimento da pesquisa.

Ao grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade (InovAval) pelo acolhimento e pelas instigantes discussões e reflexões.

À professora Dr^a Denise Leite, pela orientação, vínculo institucional fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigada pela paciência, generosidade e liberdade que me concedeu ao longo desta pesquisa.

Às professoras que qualificaram minha pesquisa, Dr^a Glades Felix, Dr^a Maria Elly Genro e Dr^a Marília Morosini, por acreditarem na proposta e por compartilharem sugestões para o seu aprimoramento.

Ao professor Dr. Nicolas Bruno Maillard, coordenador da Relinter, pela atenciosidade e disponibilidade em participar da banca final de defesa da tese.

Aos estudantes da UFRGS que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, ao concederem entrevistas e relatarem suas valiosas experiências de mobilidade. A confiança e a partilha de vocês foram fundamentais!

As colegas e amigas que fiz ao longo desses últimos anos no PPGEduc, Berenice Borsoi, Gilvânia Plácido, Renata Greco, Graziela Giacomazzo, Márcia Campos Bernardo Sfredo Miorando e Quelen Gianezini. Aos antigos amigos, Milena Farias, Ilzaglei Arigoni, Eduardo Soares, Fabrício Ávila e Carlos André (Dedé).

À minha grande amiga do peito, Michelle Pires, por seu atento olhar técnico. Obrigada por toda ajuda que me deste.

À Pâmela Marconatto, minha “nova amiga”, pela empolgação, brilho nos olhos e por ter compartilhado os seus conhecimentos tão ricos.

À minha querida amiga Juliana Zirger por todo apoio emocional e intelectual concedido ao longo da escrita da tese. Nossas conversas e reflexões foram fundamentais para o desenvolvimento e finalização deste trabalho. Muito obrigada.

À minha mãe Marione, que, desde pequena me ensinou que sou capaz de conquistar todos os meus sonhos.

Aos meus queridos familiares Bárbara, Maurício, Celeni, Flávia e Flávio (*in memoriam*). Vocês são o alicerce da minha vida.

Ao meu companheiro e amor, Claudio, pela paciência, palavras de incentivo, confiança e carinho ao longo da realização deste trabalho. Teu apoio foi fundamental!

[...] el único camino posible para nosotros es el que nos decidamos a construir entre todos a partir de nuestra propia experiencia, de nuestras propias preguntas, de nuestras necesidades y de nuestros sueños. Tenemos que ser tan radicales como nos sea posible, es decir, capaces de desentrañar, sin miedo y sin falsas suposiciones las raíces de nuestros problemas y el modo en que en cada época, con las fuerzas y capacidades de que dispongamos, podamos empeñarnos a remontarlos. Tenemos que aprender a mirarnos con otros ojos, *nuestros* ojos, para rehacer el amor a nuestra tierra, a nuestros saberes, al color y al olor de nuestra piel. Las sociedades latinoamericanas deben constantemente reinventarse a sí mismas, toda vez que a cada experiencia de estallido de la libertad siguen golpes de los viejos y nuevos conquistadores. Sobre todo, y ésta es tal vez la condición más dramática que enfrentamos, nuestras sociedades deben protegerse de que la memoria perversa de la opresión las llame a regresar a ella como lugar seguro, pese a todo el dolor que produce (SOSA ELIZAGA, 2011).

RESUMO

No contexto de Internacionalização da Educação Superior buscou-se analisar as contribuições da mobilidade estudantil para a formação dos estudantes de graduação da UFRGS participantes Programa ESCALA/AUGM e, identificar de que maneira as experiências vividas podem contribuir para ampliar as concepções de América Latina e para a consolidação de um lugar de mobilidade no MERCOSUL. O estudo qualitativo incluiu análise de documentos e entrevistas que possibilitaram a construção de um estudo de caso. Foram analisados documentos e materiais UNESCO, OECD, AUGM, Programa ESCALA/AUGM e Relinter/UFRGS. Os dados sobre expectativas, experiências, dificuldades e reflexões sobre a mobilidade vivenciada pelos estudantes foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas antes e depois de sua estada no exterior. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo (Roque Moraes) e de prosa (Marli André). O suporte teórico-conceitual privilegiou autores latino-americanos como Axel Didrikson, Walter Mignolo, Nestor Garcia Canclini, Hugo Aboites, Marília Morosini, José Dias Sobrinho e Pedro Goergen e outros, como Boaventura de Sousa Santos, Jane Knight, Catheryne Walsh e Hannah Arendt. Os dados e informações resultantes permitem inferir que tanto as expectativas quanto as contribuições individuais da mobilidade para os estudantes superaram as profissionais e acadêmicas. As experiências vivenciadas fizeram com que eles desenvolvessem um novo olhar sobre si, sobre a universidade e sobre a sociedade. Dentre os principais desafios enfrentados pelos estudantes foram identificados: a falta de domínio da língua espanhola, questões referentes à bolsa de estudos, tais como o baixo valor, atraso no pagamento e insuficientes informações sobre a mesma, bem como sobre os documentos necessários para a mobilidade e sobre o local de residência no país de destino. Considerando que historicamente a América Latina foi e é compreendida dentro de um contexto de subalternidade, os resultados da pesquisa indicam que a mobilidade de estudantes, realizada a partir do Programa ESCALA/AUGM na UFRGS, amplia a formação de graduação contribuindo para criar um novo olhar sobre a América Latina e suas universidades. A mobilidade na região e a opção dos estudantes pela América Latina podem ser compreendidas como uma alternativa que permite dar visibilidade às experiências do Sul, possibilitando uma viagem de (auto)descobrimento de “si” enquanto “ser latino-americano” e de resignificação das concepções sobre educação superior.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação Superior; mobilidade estudantil; estudante de graduação; Programa ESCALA /AUGM.

RESUMEN

En el contexto de la Internacionalización de la Educación Superior se ha buscado analizar los aportes de la movilidad estudiantil para la formación de estudiantes de posgrado de la UFRGS participantes en el Programa ESCALA/AUGM y identificar cómo las experiencias pueden contribuir a ampliar las concepciones de América Latina y la consolidación de un lugar de la movilidad en el MERCOSUR. El estudio cualitativo incluyó el análisis de documentos y entrevistas que permitieron la construcción de un estudio de caso. Se analizaron los documentos y materiales de la UNESCO, la OCDE, AUGM, Programa ESCALA/AUGM y Relinter/UFRGS. Los datos sobre las expectativas, experiencias y reflexiones sobre las dificultades experimentadas por los estudiantes de movilidad se obtuvieron a través de entrevistas semi-estructuradas antes y después de su estancia en el extranjero. Los datos obtenidos fueron sometidos a análisis de contenido (Roque Moraes) y la prosa (Marli André). El aporte teórico-conceptual ha privilegiado autores latinoamericanos como Axel Didrikson, Walter Mignolo, Néstor García Canclini, Marilia Morosini, José Dias Sobrinho y Peter Goergen y otros, como Boaventura de Sousa Santos, Jane Knight, Catheryne Walsh y Hannah Arendt. De los datos y informaciones resultantes se puede deducir que tanto las expectativas como las contribuciones individuales de movilidad para estudiantes han superado las profesionales y académicos. Las experiencias vividas los llevarán a desarrollar una nueva mirada acerca de sí mismos, de la universidad y de la sociedad. Entre los principales desafíos que enfrentaron los estudiantes, fueron identificados: la falta de dominio del idioma español, cuestiones acerca de la beca, como su bajo valor, la morosidad y la falta de información acerca la misma, así como los documentos necesarios para la movilidad y el lugar de residencia en el país de destino. Mientras que históricamente América Latina fue y es entendido en un contexto de subordinación, los resultados de la encuesta indican que por medio de la movilidad de los estudiantes, que tuvo lugar del ESCALA/Programa de AUGM se amplía la formación de pregrado ayudando a crear una nueva imagen en América Latina y sus universidades. La movilidad en la región y la elección de los estudiantes de toda América Latina se puede entender como una alternativa que permite perfilar las experiencias del Sur, lo que hace posible un viaje de (auto)descubrimiento del "yo" como "ser latinoamericano" y re-encuadre de las concepciones de la educación superior.

Palabras clave: Internacionalización de la Educación Superior; movilidad estudiantil; estudiante grado; ESCALA / Programa AUGM.

ABSTRACT

In the context of Internationalization of Higher Education, the aim was to analyze the contributions of student mobility for the training of graduate students from UFRGS participant, ESCALA/AUGM Program, and identify how their experiences can contribute to enlarge the conceptions of Latin America and to consolidate a place of mobility in MERCOSUR. The qualitative study included analysis of documents and interviews enabled the construction of a case study. Documents and materials from UNESCO, OECD, AUGM, ESCALA/AUGM Program and Relinter/UFRGS were analyzed. The data on expectations, experiences, reflections, and difficulties about the mobility experienced by the students were obtained through semi-structured interviews done before and after their stay abroad. The collected data were subjected to content (Roque Moraes) and prose analysis (Marli André). The theoretical-conceptual support privileged Latin American authors like Axel Didrikson, Walter Mignolo, Nestor Garcia Canclini, Marilia Morosini, José Dias Sobrinho and Peter Goergen, and others as Boaventura de Sousa Santos, Jane Knight, Catheryne Walsh, and Hannah Arendt. As a result of the data and information, it can be inferred that both the expectations and the individual contributions of mobility for students exceeded the academic and professional. Their experiences made them develop a new look over themselves, the university, and the society. Among the main challenges faced by students were identified: lack of command of the Spanish language and issues about the scholarship, such as low-value, late payment and insufficient information about it, as well as the required documents for mobility and about the place of residence in the destination country. Considering that historically Latin America was and is understood within a context of subordination, the survey results indicate that the mobility of students, held from ESCALA/AUGM Program, expands the formation of graduation helping to create a new look on Latin America and its universities. The mobility in the region and the students' choice for Latin America can be understood as an alternative that allows profiling the experiences of the South, enabling a voyage of discovery of "self" as "being Hispanic" and reframing of concepts on higher education.

Keywords: Internationalization of Higher Education; student mobility; graduate student; ESCALA/AUGM Program.

LISTA DE SIGLAS

AFASO – Associação Famílias em Solidariedade
AID -- Assistência Internacional para o Desenvolvimento
ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
AMGI - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
ARCU-SUL – Acreditação Regional de Carreiras Universitárias do Sul
AUGM – Associação de Universidades Grupo Montevideú
BM – Banco Mundial
BRICs - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Comgrad – Comissão de Graduação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPD – Centro de Processamento de Dados
DECORDI - Departamento de Consultoria em Registros Discentes
ESCALA – Espaço Comum Acadêmico Latino-americano
ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra
Fabico/UFRGS – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS
FACED – Faculdade de Educação
FLACSO - Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais
Fumproarte - Fundo de Apoio à Produção Cultural Porto Alegre
GATS - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GATT - *General Agreement on Trade and Tarifs*
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES - Instituições de Educação Superior
IESALC - Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
InovAval – Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade
MCTI - Ministérios da Educação e Cultura, Ciência, Tecnologia e Inovação
MARCA – Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Reconhecidos pelo Mecanismo Experimental de Validação de Carreiras de Graduação no MERCOSUL
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MEXA – Mecanismo Experimental para o Desenvolvimento de Atividades de Acreditação ou Mecanismo Experimental de acreditación de Carreras de grado del MERCOSUR, Bolivia y Chile.
OECD – Organisation Economic Cooperation and Development
OEI - Organização de Estados Ibero-americanos
OMC - Organização Mundial do Comércio

PLI – Programa de Licenciaturas Internacionais
PMM – Programa de Mobilidade do MERCOSUL
PPG EDU – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Relinter – Secretaria de relações Internacionais da UFRGS
RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores de educação Superior
RU – Reforma Universitária
SEM – Setor Educativo do MERCOSUL
SJTU - Shanghai Jiao Tong University
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UBA - Universidad de Buenos Aires
UCS – Universidade de Caxias do Sul
Udelar – Universidad de La República
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria - RS
UNA - Universidad Nacional de Assunción
UNC - Universidad Nacional de Córdoba
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNER - Universidad de Entre Ríos
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas - SP
UNLA - Universidade Federal da Integração Latino-americana
UNILAB - Universidade Federal de Integração Luso-Afrobrasileira
UNLP - Universidad Nacional La Plata
UNMDP – Universidad Nacional Mar del Plata
UNNE – Universidad Nacional del Nordeste
UNR – Universidad Nacional de Rosario
UNT - Universidade Nacional de Tucumã
USACH – Universidad de Santiago de Chile

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estudantes da UFRGS que realizaram mobilidade pelo Escala em 2012 x Estudantes entrevistados	p.37
Quadro 2	Estudantes da UFRGS entrevistados que realizaram mobilidade pelo Programa ESCALA Estudantil	p.37
Quadro 3	Estudantes da UFRGS entrevistados que realizaram mobilidade pelo Programa ESCALA Estudantil	p.38
Quadro 4	Distribuição de Estudantes Internacionais por Região de Acolhimento (2005)	p.72
Quadro 5	Origem dos Estudantes Internacionais acolhidos por IES da América Latina e Caribe (2007)	p.73
Quadro 6	Destino dos Estudantes Latino-Americanos (2007)	p.74
Quadro 7	Decisões educacionais do MERCOSUL Educativo	p.77
Quadro 8	Países e Universidades membro da AUGM	p.81
Quadro 9	Jornada de Jovens Pesquisadores	p.83
Quadro 10	Medidas do Programa ESCALA Estudantil nas Reuniões do Conselho de Reitores	p.86
Quadro 11	Panorama de bolsas projetadas e utilizadas pelo Programa Ciência Sem Fronteiras	p.91
Quadro 12	Posição da UNESCO, OECD e AUGM/ESCALA Estudantil sobre as relações entre a mobilidade estudantil, internacionalização da educação superior e formação universitária	p.102
Quadro 13	Participação da UFRGS nas Jornadas de Jovens Pesquisadores da AUGM (1997-2004)	p.115
Quadro 14	Principais destinos e origens dos estudantes que realizam mobilidade pelo Programa ESCALA Estudantil (2007-2011)	p.120
Quadro 15	Cursos dos estudantes estrangeiros na UFRGS (“in”) e da UFRGS no exterior (“out”) que realizaram mobilidade entre 2007 e 2011	p.121
Quadro 16	Vagas de mobilidade para os alunos da UFRGS (“out”) nos editais 2012/1 a 2013/2	p.122

Quadro 17	Vagas X Candidatos X Alunos da UFRGS (“out” e “in”) selecionados para realizar mobilidade pelo ESCALA (2012/1 a 2013/2)	p.123
Quadro 18	Estudantes X cursos X universidades e países de destino	p.131
Quadro 19	Justificativas dos estudantes sobre a escolha de realizar mobilidade pelo ESCALA	p.136
Quadro 20	Principais argumentos dos autores sobre as motivações dos estudantes para realizar mobilidade estudantil	p.143
Quadro 21	Expectativas dos estudantes para realizar Mobilidade no MERCOSUL pelo programa ESCALA	p.145
Quadro 22	Mobilidade estudantil e contribuições acadêmicas/universitárias e futuras	p.156
Quadro 23	Contribuições pessoais da mobilidade pelo ESCALA	p.159
Quadro 24	Mobilidade estudantil e contribuições latino-americanas	p.161
Quadro 25	Expectativas X Contribuições de mobilidade	p.164
Quadro 26	Alunos da UFRGS que responderam o questionário de avaliação do ESCALA (2009/1 – 2-13/1)	p.180
Quadro 27	Mobilidade de saída “out” da UFRGS pelo ESCALA X Número de estudantes que responderam o questionário de avaliação do ESCALA (2009/1-2013/1)	p.180
Quadro 28	Respostas do questionário de avaliação do ESCALA – bloco 2	p.181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantidade de estudantes que realizaram mobilidade pelo Programa ESCALA Estudantil entre os anos de 2000 a 2012	p.87
Gráfico 2	Total de mobilidades por área do conhecimento (2000-2011)	p.88
Gráfico 3	Total de mobilidades por Universidade de Origem e Destino (2000-2011)	p.88
Gráfico 4	Número de estudantes que realizaram mobilidade de entrada (“ <i>In</i> ”) na UFRGS pelo ESCALA Estudantil entre 2007 e 2013	p.118
Gráfico 5	Número de estudantes que realizaram mobilidade saída (“ <i>out</i> ”) na UFRGS pelo ESCALA Estudantil entre 2007 e 2013	p.118
Gráfico 6	Total de estudantes que realizaram mobilidade de entrada (“ <i>In</i> ”) e de saída (“ <i>Out</i> ”) na UFRGS pelo ESCALA Estudantil entre 2007 e 2013	p.119

LISTA DE FIGURAS

- | | | |
|-----------------|--|-------|
| Figura 1 | Mapa Referência das Universidades membro da AUGM | p.81 |
| Figura 2 | Contribuições proporcionadas aos estudantes por meio da mobilidade pelo ESCALA | p.155 |

SUMÁRIO

ARRUMANDO AS MALAS PARA DECOLAR: definindo o destino através da trajetória de pesquisa	20
1 CHECKIN: O ponto de partida	26
2 PLANO DE VIAGEM: trilhando os caminhos investigativos da pesquisa	31
3 CONDIÇÕES DE VÔO: Universidade, Internacionalização da Educação Superior e Mobilidade Estudantil.....	42
3.1 O Surgimento das Universidades e a Mobilidade Estudantil	42
3.2 Mobilidade estudantil no século XX: novas configurações	45
3.3 Globalização e Internacionalização da Educação Superior	50
3.4 Mobilidade estudantil, identidade da América Latina e Interculturalidade.....	58
3.5 Mobilidade Estudantil e Estudantes Internacionais: o contexto da América Latina.....	73
3.5.1 O MERCOSUL Educativo	80
3.5.2 A Associação de Universidades Grupo Montevideú (AUGM) e o Programa ESCALA	84
3.5.3 O contexto da mobilidade internacional no Brasil.....	95
3.6 Do Global ao Local: o que dizem os documentos?	99
4 PASSAPORTE PARA A MOBILIDADE: a UFRGS e a mobilidade estudantil .	115
4.1 Breve trajetória das Relações Internacionais na UFRGS	115
4.2 Mobilidade Estudantil na UFRGS.....	118
4.2.1 O Programa ESCALA na UFRGS	121
5 DE TURISTAS A ESTUDANTES INTERNACIONAIS: os sujeitos da pesquisa	134
5.1 Quem são os viajantes internacionais? Apresentação dos estudantes	134
5.2 O interesse pela mobilidade acadêmica internacional: porque o ESCALA?	141
5.3 Motivações para iniciar a viagem de estudos internacionais	149

6 A ESCUTA DOS VIAJANTES DO SUL.....	156
6.1 Experiências de mobilidade: aterrissando em terras estrangeiras.....	156
6.2 Contribuições formativas de mobilidade estudantil: um novo olhar sobre si, a universidade e a sociedade	162
6.3 Voltando para a casa: refletindo sobre a Universidade de origem e de destino.....	173
6.4 Reflexões Avaliativas dos Estudantes: o que dizem sobre suas vivências e sobre o ESCALA Estudantil?	178
6.4.1 <i>Turbulências de voo: os primeiros desafios vivenciados</i>	178
6.4.2 <i>Experiências de mobilidade estudantil: afinal, valeu à pena?</i>	183
6.4.3 <i>Refletindo sobre o Programa ESCALA: quem responde ao questionário de avaliação?</i>	186
7. CHECKOUT: mobilidade estudantil como prática da liberdade e a possibilidade de (re)significar a América Latina.....	196
8. QUANDO A CHEGADA É PONTO DE PARTIDA.....	206
REFERÊNCIAS.....	214
APENDICES	229
APENDICE I Roteiro de entrevista (ida).....	230
APENDICE II Roteiro de entrevista (volta).....	231

ARRUMANDO AS MALAS PARA DECOLAR: definindo o destino através da trajetória de pesquisa

Nesta apresentação proponho-me a destacar alguns pontos que considero essenciais que me levaram a trabalhar com a temática da internacionalização da educação superior, com o enfoque da mobilidade estudantil de graduação. Conforme a minha formação em História, iniciarei esta escrita destacando algumas vivências importantes que contribuíram para o doutorado em Educação.

Desde o período de graduação em História na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), percebi que o surgimento de grande parte do sistema educacional universitário atual está relacionado com as modificações ocorridas nas universidades a partir da Lei 5.540/68 - Reforma Universitária (RU) de 1968. Com o intuito de produzir a monografia de bacharelado, procurei por compreender melhor esta lei, trabalhando com a sua abordagem a partir da edição especial da Reforma do Ensino, publicada pela “Revista Manchete”.

Após concluir a graduação, optei por continuar minha pesquisa sobre o ensino superior no mestrado, e escolhi continuar investigando a Reforma Universitária. Procurei compreender o discurso produzido sobre esta, a partir de um meio de comunicação publicado pelo governo, como foi o caso da Revista do Ministério da Educação (MEC), nos anos de 1956 a 1970. Concluí o mestrado em março de 2009, acreditando ser fundamental explorar alguns elementos característicos do período ditatorial, caracterizado por apresentar um regime autoritário, centralizador e repressivo. Observei que com o intuito de manter a ordem, fazia-se necessário adequar a educação aos interesses do regime. Em termos ideológicos, esta repressão e autoritarismo fundamentam-se na chamada Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Analisei que logo que os militares assumiram o poder, assim como a política e a economia, a educação também foi modificada através das Reformas de Ensino, no qual atingiram tanto o ensino superior (por meio da Lei nº 5.540/68) como o ensino de 1º e 2º graus (com a Lei nº 5.692/71).

Ressaltei que a RU de 1968 foi feita num contexto educacional em que o ensino superior passou a ter um papel de destaque no desenvolvimento econômico e na modernização do país, pois ele era um foco de transmissão e reprodução de

conhecimento. Quanto à Reforma Universitária, é importante destacar que esta não incorporou completamente o modelo norte-americano de educação, por meio das “sugestões” geradas pelos Acordos MEC-USAID e do relatório de Rudolph Atcon. Acredita-se que a Lei 5.540/68 também tenha sido influenciada pelos estudos produzidos por Meira Mattos e pelo Grupo de Trabalho da RU.

Com o intuito de perceber de que maneira a RU foi instituída, durante o mestrado senti a necessidade de explorar tais estudos, em sua essência, observando assim suas peculiaridades. Convém ressaltar que vários fatores contribuíram para a elaboração e implantação dos novos ditames das instituições superiores do país. Dentre as reflexões presentes na dissertação,¹ observei que os militares incorporaram alguns elementos que já vinham ocorrendo, ou estavam sendo discutidos nos períodos democráticos de Juscelino Kubitschek e João Goulart. Outro fator fundamental encontrei na relativização da RU como sendo simplesmente um modelo norte-americano que foi aplicado no Brasil, rompendo assim com a ideia de incorporação pacífica de um sistema de ensino vindo de “fora”. (COSTA, 2009) Considerando os elementos destacados, pretendo reforçar a importância de aprofundar os conhecimentos acerca do contexto histórico das universidades, procurando entender a trajetória da educação e as modificações políticas, econômicas e sociais, o qual representa grande relevância para a compreensão do sistema educacional do presente.²

Convém ressaltar também que outro fato fundamental que influenciou na escolha por trabalhar com a internacionalização da educação superior foi a minha entrada no grupo de pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade (InovAval-UFRGS), coordenado pela professora Denise Leite. Em 2006, participando do Congresso de Pedagogia Universitária, conheci algumas pesquisadoras deste grupo que me convidaram para fazer parte do mesmo. Foi assim, que no ano de 2007 passei a frequentar as reuniões que ocorriam na UFRGS. Participar deste grupo me

¹ Dissertação disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2009 Acesso em 02 jan. 2012.

² Ressalta-se que, passados 46 anos da implantação da RU de 1968, essa temática continua presente, pois a estrutura institucional do ensino superior no país segue mantendo algumas medidas instituídas naquele período. Para exemplificar esta afirmação, ressaltam-se alguns exemplos como: o sistema de matrículas e créditos por disciplina, o vestibular classificatório, a introdução efetiva da departamentalização, a aglutinação das Faculdades em Unidades, a criação dos centros acadêmicos e, principalmente, a política de pós-graduação, elemento importante para a presente proposta de estudo.

proporcionou várias vivências e aprendizagens importantes, como a participação do projeto vinculado à Associação de Famílias em Solidariedade (AFASO)³ e do contato que tive com estudantes da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) que vieram ao Brasil, mais especificamente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para realizar estágio de final do curso de Animação Sócio Educativa.

Considerando o meu interesse por estudar o ensino superior e a partir da relação que estabeleci com o grupo de pesquisa da UFRGS, comecei a perceber que poderia aliar os conhecimentos de minha formação em História com elementos das políticas educacionais da atualidade. Participando das reuniões do InovAval e realizando leituras que eram do interesse do grupo, tive contato com algumas bibliografias sobre internacionalização da educação superior. Dentre as leituras realizadas, me chamou atenção o texto da prof^a. Marília Morosini (2008) no qual demonstra que a internacionalização de ensino está diretamente vinculada ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação no país,⁴ criados no contexto ditatorial brasileiro.

Diante das considerações anteriores, o enfoque proposto para a tese, no momento de ingresso do doutorado, sustentava-se no desenvolvimento de um olhar sobre a temática da internacionalização das instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, a partir da Reforma Universitária implantada em 1968. Como possibilidade de pesquisa, pretendia analisar estes elementos nos cursos de História e Ciências Sociais da UFRGS e da PUCRS.

Após concluir o mestrado em março de 2009, decidi que só faria o doutorado na faculdade de Educação, pois ainda que eu tivesse dedicado maior parte da minha formação para o estudo dos sistemas universitários, sentia falta de estudar mais sobre as políticas universitárias atuais. Assim, encontrei na faculdade de Educação da UFRGS uma outra maneira de enxergar estas questões. Na minha concepção, mudar de Universidade (já que me graduei e fiz mestrado na PUCRS) representava uma nova maneira de ver os acontecimentos tanto do passado como do presente,

³ Particpei do projeto realizado na “AFASO”, cujo trabalho centrava-se em pesquisa e elaboração de oficinas desenvolvidas bimestralmente para as educadoras da ONG, localizada na Vila Fátima.

⁴ Programas esses que possuem cooperação internacional apoiada pelas duas principais agências governamentais – o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

pois possibilitava o confronto de diferentes abordagens, leituras, referências teóricas, etc.

Realizei a seleção do doutorado e ingressei no PPG EDU/UFRGS em março de 2010. A partir do contato com diversas disciplinas da linha Universidade: Teoria e Prática (Formação política na universidade e Internacionalização e Avaliação da Educação Superior) fui conhecendo e aprofundando os meus conhecimentos e com o passar do tempo senti a necessidade de repensar o projeto da tese. Para explicar a delimitação deste, é fundamental destacar a vinda de outros dois grupos de estudantes da ESEC para a UFRGS. A partir do contato e das conversas que tive com essas estudantes, percebi que a mobilidade estudantil era um assunto ainda pouco explorado e pesquisado no Brasil.

Considerando os acontecimentos apresentados acima, decidi que o tema da mobilidade discente de graduação me motivava, na medida em que possibilita o “alargamento” da visão de quem tem oportunidade de viajar para outro país estando ainda em fase de formação universitária. Após realizar entrevistas com as duas estudantes que vieram ao Brasil em 2010, com o intuito de produzir um artigo para uma disciplina, comecei e me interessei pela temática da mobilidade estudantil e da formação. Conforme o tempo foi passando, percebi que trabalhar com internacionalização de cursos (História e Ciências Sociais) não contemplaria o que realmente eu gostaria de investigar.

Tendo decidido que trabalharia na tese com a formação de estudantes de graduação que fazem mobilidade, faltava definir como poderia verificar essas questões. Foi então que resolvi ir à Secretaria de Relações Internacionais da UFRGS (Relinter) para verificar quais os programas de mobilidade estudantil que a universidade tinha convênio. Como tive contato com diversas alunas portuguesas que vieram ao Brasil, inicialmente pensei em trabalhar com o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), destacando os estudantes da UFRGS que vão a Portugal e obtêm no final de sua formação a “dupla diplomação”.

Após coletar uma série de materiais a respeito do PLI e de sua relação com o Grupo Coimbra, achei que finalmente estava “encaminhada” com o foco da tese. No entanto, como o processo de elaboração e construção da pesquisa sofre uma série

de influências que podem modificar o seu andamento, não posso deixar de destacar um evento que me fez, mais uma vez, redirecionar o meu olhar. O evento foi o 1º Salão de Relações Internacionais da UFRGS, produzido pela Relinter entre 3 e 7 de outubro de 2011. Este contou com o relato de alunos e professores que vivenciaram experiências no exterior e falaram sobre aspectos culturais e acadêmicos de diferentes lugares do mundo.⁵

Depois de ouvir e anotar atentamente o que os estudantes destacaram em suas apresentações, confesso que os relatos que mais me empolgaram foram dos alunos que realizaram intercâmbio nas universidades da América Latina.⁶ Os relatos que mais chamaram a minha atenção foram dos estudantes que participaram do programa ESCALA/AUGM. Lembro de um estudante do curso de Agronomia que foi para o Paraguai e iniciou sua fala ressaltando o preconceito que se têm com aquele país. Ele destacou pontos como: comidas, vegetação, cultura e animais; língua indígena guarani; população sem muita consciência ecológica (jogar lixo no chão); atraso dos professores da universidade; desigualdade social entre os alunos; solidariedade entre os colegas; diferenças de ensino entre a universidade do Paraguai e a UFRGS; etc. Disse que a partir da experiência de mobilidade passou a se interessar por História e aprendeu um pouco da história local da universidade, da cidade e do país. Além disso, ficou nítida a emoção do estudante ao relatar como era a vida estudantil no Paraguai. Nesse momento percebi que a experiência de mobilidade extrapolava elementos de formação técnica e profissional, mas a partir do relato do estudante, notei indícios de uma formação que privilegia questões políticas, éticas e humanas. O estudante terminou a sua fala destacando “o quanto se pode aprender olhando o mundo sob novo ângulo”.

⁵ Lugares como: Argentina, México, Paraguai, EUA, China, Espanha, Suécia, Colômbia, Portugal, Itália, Inglaterra, França, Haiti, Alemanha e Brasil. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/encerramento-do-i-salao-de-relacoes-internacionais> Acesso em 03 jan. 2011

⁶ Destaco a fala de um estudante colombiano de Relações Internacionais que apresentou suas experiências sob o título “Vivências de um colombiano na UFRGS”. De maneira empolgada, o menino apresentou a sua instituição de origem, para em seguida destacar alguns aspectos que o fizeram vir para a UFRGS, como a posição desta nos rankings da América Latina. Dentre outros elementos, encontram-se: o gasto elevado com os trâmites da sua legalização no Brasil, o impacto com o frio, o arroz com feijão do Restaurante Universitário, a receptividade dos brasileiros, os ótimos professores, o maior investimento que a UFRGS faz em pesquisa, comparado a sua instituição de origem.

Após esse evento promovido pela Relinter fiquei inquieta e não consegui dar continuidade a pesquisa do PLI. Além disso, a partir de uma conversa com a minha orientadora, esta ressaltou que o tema de um pesquisador deve “identificá-lo”, deve ter um sentido e provocar satisfação pessoal. A escolha por pesquisar a Educação Superior em uma perspectiva histórica é algo que me satisfaz, mas acredito que refletir sobre a formação e a mobilidade estudantil representa uma possibilidade de ampliar minha visão de mundo e me fortalecer enquanto pesquisadora. Pensar sobre a Universidade trazendo à tona elementos atuais que permitem repensar o sistema de ensino superior e a formação de estudantes, acabou sendo fundamental para o desenvolvimento da tese.

Seguindo o relato, no dia 3 de novembro de 2011 acordei (no meio da noite) com as seguintes questões na cabeça: Qual o enfoque da pesquisa que contribuiria de maneira mais efetiva para preencher lacunas historiográficas sobre mobilidade estudantil no Brasil? O que realmente vai me satisfazer: trabalhar com estudantes em mobilidade que vão a Portugal, ou explorar experiências dos sujeitos que fazem intercâmbio na América Latina? Após pensar sobre essas questões, lembrei dos relatos dos alunos do Espaço Comum Acadêmico Latino-Americano (ESCALA). Passei a madrugada e boa parte da manhã pesquisando sobre o programa (proposta, objetivos, oferta de vagas e instituições participantes) e percebi que este seria um belo objeto de investigação. A partir deste momento não tive a menor dúvida de que trabalhar com o contexto da América Latina me deixaria realizada.

1 CHECKIN: O ponto de partida

No contexto da internacionalização da Educação Superior, o presente trabalho explorou uma das modalidades deste fenômeno, as políticas de mobilidade estudantil e as experiências formativas de estudantes de graduação que participaram do Programa ESCALA Estudantil, vinculado à Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM). Para tanto, investiguei apenas os discentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que realizaram mobilidade de partida (*outbound students*) para outras universidades do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), vinculadas à AUGM.

Conforme explicitarei anteriormente, o interesse em pesquisar a mobilidade estudantil ocorreu de maneira gradual. Após apresentar a trajetória acadêmica ressaltando elementos de cunho pessoal, resalto agora outros elementos que contribuíram para a escolha do tema desta pesquisa. Quando comecei a ler sobre o tema da internacionalização e da mobilidade estudantil, verifiquei que pouco se fala sobre a sua história e constatei uma defasagem de textos que explorassem esta temática a partir de uma perspectiva da América Latina e, especialmente, com o enfoque brasileiro.

Os textos sobre mobilidade raramente tratam deste tema, e quando o fazem, tendem a traçar um quadro comparativo entre os números dos intercâmbios estudantis ocorridos na Europa, EUA e Ásia, ocasionando muitas vezes uma visão distorcida que numericamente desqualifica as experiências da América Latina e do Brasil. Acredito que, se é para comparar, temos que fazer com universidades e países “comparáveis”, ou seja, deve-se verificar a situação atual da mobilidade no contexto brasileiro com relação aos outros países da região.

Para verificar os trabalhos já produzidos sobre o tema, consultei o banco de teses e dissertações da CAPES [do IBICT], nos campos de busca “assunto” e “resumo”, com as seguintes palavras-chave: “mobilidade estudantil”, “intercâmbio estudantil”, “mobilidade discente” “internacionalização da educação superior” e “mobilidade acadêmica” (Foram encontrados 3 teses⁷ e 6 dissertações⁸, sendo que

⁷ As teses encontradas foram as seguintes: Raquel Idati Eiró Nogueira de Sá “O sentido da Pedagogia por Competências: de Bolonha à América Latina” (2010); Denise Radanovic Vieira

nenhuma destas produções trata especificamente da mobilidade na América Latina, elemento que reforça a pertinência da presente tese.

Outro elemento que acabou confirmando a opção de trabalhar com a mobilidade no contexto do MERCOSUL foi a posição que alguns pesquisadores manifestaram no evento da Rede Sulbrasileira de Investigadores de educação Superior (RIES), realizado em dezembro de 2011 na PUCRS. No evento foi apontada a necessidade de compreender o contexto latino-americano dos sistemas universitários. Enfim, ainda que tenha demorado para achar o caminho a ser percorrido na tese, as disciplinas cursadas, a constatação da pequena quantidade de trabalhos sobre o assunto, a leitura de diversas bibliografias e o reforço de vários pesquisadores da RIES foram fundamentais para o seu delineamento.

Neste sentido, considerando a minha formação e trajetória de pesquisa, a tese pretende preencher uma lacuna historiográfica e ser uma modesta contribuição para o entendimento de tão complexo processo, procurando colaborar com a ampliação de um espaço para pesquisas e debates sobre a internacionalização da educação superior a partir da mobilidade estudantil de graduação no Brasil e no MERCOSUL. Assim, acreditando que no atual contexto de globalização as Instituições de Educação Superior (IES) tenham um importante papel político e social, estas devem enfrentar o desafio de encontrar um caminho próprio dentro do contexto global. É fundamental que as universidades não percam de vista a sua identidade e atendam as demandas locais, sem desconsiderar a sua inserção global. A partir desta perspectiva, formulo as seguintes questões de pesquisa:

“Estudantes brasileiros na França: competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras” (2008); Ticiania Teles Mello Mobilidade estudantil de partida na UFC” (2008).

⁸ As dissertações encontradas foram as seguintes: Nancy Gondim Pedrozo “A construção do conhecimento como uma rede de competências: o caso da cooperação acadêmica internacional na UFF” (2002); Cinthia Peixoto Figueiredo Vieira “Uma avaliação do Programa de Cooperação Internacional: interação CEFET-RJ/FACHHOCHSCHULEN-ALEMANHA” (2002); Viviane Coelho Caldeira Ramos “Perfil e motivação dos estudantes participantes do Programa de Mobilidade Discente Internacional de Graduação da UFMG” (2009); Alícia de Lima Eiras “Os intercâmbios institucionais entre alunos de graduação e sua importância nas políticas de regionalização universitária” (2009); Yara Neusa Ngomane “Estudantes moçambicanos em Belo Horizonte: uma discussão sobre a construção identitária e de redes de sociabilidade” (2010); Rosemeri Nunes Feijó “A Internacionalização da educação superior no Brasil: um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS” (2013).

De que maneira a mobilidade estudantil vivenciada no Programa ESCALA/AUGM, contribui para a formação dos estudantes da UFRGS? Como as experiências destes estudantes corroboram para uma concepção de América Latina e para a consolidação de um lugar de mobilidade no MERCOSUL?

Para responder tais questões, foram traçados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Analisar as contribuições da mobilidade estudantil para a formação dos estudantes da UFRGS que realizaram mobilidade pelo Programa ESCALA/AUGM, assim como identificar as concepções destes sobre América Latina e as implicações das experiências vividas pelos estudantes para a consolidação de um lugar de mobilidade no MERCOSUL.

Objetivos Específicos

- a) apresentar o Programa ESCALA/AUGM, considerando o contexto de mobilidade na América Latina;
- b) analisar as diferentes concepções presentes nos documentos das políticas internacionais de educação superior europeia e latino-americana (UNESCO, OECD, da AUGM e do Programa Escala Estudantil) sobre a internacionalização, a mobilidade e a formação dos estudantes;
- c) Investigar a trajetória da mobilidade estudantil na UFRGS, levando em consideração a sua relação com o Programa ESCALA;
- d) constatar as motivações, dificuldades e reflexões dos estudantes ao realizarem mobilidade em uma universidade do MERCOSUL (ESCALA Estudantil/AUGM);
- e) identificar como os estudantes avaliam as experiências vividas e o programa ESCALA/AUGM;

Para dar conta da proposta de pesquisa, o estudo foi dividido em capítulos, sendo:

O segundo capítulo, apresenta os caminhos investigativos da pesquisa, no qual esclarece sobre as perspectivas metodológicas selecionadas. O capítulo evidencia o tipo de abordagem selecionado para a análise, assim como os procedimentos utilizados para coleta e análise de dados.

O terceiro capítulo apresenta reflexões e dados sobre a relação entre universidade, internacionalização da Educação Superior, e mobilidade estudantil. Para tanto, verificou-se elementos sobre a mobilidade de estudos internacionais a partir de: uma breve trajetória histórica; das relações conceituais entre globalização e internacionalização da educação superior; de elementos que contribuem para pensar a mobilidade, como a construção da identidade na América Latina e da interculturalidade; da mobilidade estudantil no contexto latino-americano, no qual considera o MERCOSUL Educativo, a Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) e o Programa Espaço Comum Acadêmico Latino-Americano (ESCALA); além do contexto de mobilidade brasileiro. Além disso, foram apresentadas análises de documentos internacionais e latino-americanos da OECD, UNESCO, AUGM e ESCALA.

O quarto capítulo apresenta uma breve trajetória das Relações Internacionais na UFRGS, considerando especialmente a mobilidade estudantil na instituição. Além disso, demonstra os diferentes tipos de mobilidade, os convênios estabelecidos com outras universidades e relata a relação da UFRGS com o Grupo Montevideu (AUGM). Evidencia as negociações entre as universidades participantes da AUGM, o processo seletivo e a distribuição de vagas.

O quinto capítulo apresenta os sujeitos de pesquisa, observando em que momento estes se interessaram por realizar mobilidade de estudos internacionais, e porque escolheram ter essa experiência pelo Programa ESCALA. Além disso, foram verificadas as motivações dos estudantes, antes de iniciarem suas viagens de estudos.

No sexto capítulo são apresentadas as experiências que os estudantes vivenciaram através da mobilidade. São verificadas contribuições da mobilidade para a formação dos estudantes, considerando suas concepções acerca de si, da universidade e da sociedade do país de origem (Brasil) e dos países de destino.

Além disso, são apresentados os principais desafios vivenciados pelos estudantes durante a mobilidade, além de suas percepções e avaliações sobre as experiências o Programa ESCALA e as experiências vivenciadas a partir da mobilidade. No capítulo sete as experiências de mobilidade estudantil são relacionadas com concepções de liberdade, interculturalidade e identidade na América Latina.

Para dar conta da proposta de pesquisa, a seguir são apresentados os caminhos investigativos traçados.

2 PLANO DE VIAGEM: trilhando os caminhos investigativos da pesquisa

Esta pesquisa trata de experiências de alunos de graduação da UFRGS que fizeram mobilidade pelo Programa ESCALA Estudantil. Salienta-se que, com a finalidade de responder as questões de pesquisa, são traçadas estratégias metodológicas, conforme se verifica a seguir. Cabe ressaltar que a mobilidade é vista no presente estudo como uma experiência vivenciada pelos estudantes, no qual é considerada por Jorge Larrosa (2002) como algo que não é previsto, que é inusitado. Para tanto, faz-se necessário que o sujeito esteja aberto para o que irá acontecer, pois a experiência ocorre a partir da transformação do sujeito.

A pesquisa constitui-se no caminho para a descoberta de novas formas de explicar e propor alternativas para a compreensão da Educação Superior. Ela é um instrumento potente para que os profissionais da área histórica e educativa consubstanciem suas propostas de intervenção. Para Minayo e Deslandes (1994), a pesquisa seria o resultado da união da teoria, conteúdos e pensamentos do pesquisador. Ela depende da capacidade criativa do investigador. A pesquisa impõe-se como forma de contribuir na perspectiva de consolidar e ampliar a consciência da comunidade acadêmica como um todo, neste caso, a partir da análise de experiências formativas de estudantes da UFRGS que realizaram mobilidade estudantil pelo programa ESCALA Estudantil. Assim, pesquisar implica na busca constante da indagação e da descoberta da realidade. Significa uma aproximação permanente dessa realidade, articulando a teoria e os dados empíricos. “É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (MINAYO, 2000, p.23).

A escolha da metodologia vai além de definir os métodos a serem utilizados pelo pesquisador, pois ela torna-se um ponto estrutural no trabalho de investigação científica, porque aponta condições para o investigador guiar-se durante a pesquisa. Dentre as possibilidades metodológicas, pretende-se trabalhar com a abordagem qualitativa, que não contempla fundamentalmente critérios numéricos, pois, conforme Minayo (2000, p.102) “[...] uma amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões”.

Os adeptos da análise qualitativa pretendem “ir além da mera descrição dos conteúdos manifestos em mensagens”, pois buscam aprofundar a interpretação sobre o objetivo estudado (MINAYO, 2000, p.202). Neste sentido, a autora sinaliza que este tipo de análise contempla:

[...] um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalizações de variáveis (MINAYO, 1994, p.22).

Bogdan e Biklen (1994) utilizam o termo pesquisa qualitativa para denominar um tipo de investigação cujos pesquisadores estão focados no processo de análise e não somente no resultado. Eles tendem a desenvolver sua análise buscando identificar o significado e os sentidos dos dados coletados.

Tendo em vista a natureza do estudo proposto, o presente trabalho caracteriza-se como um *estudo de caso*, pois pretende estudar as vivências de um grupo específico de estudantes de graduação da UFRGS que realizaram mobilidade para universidades que fazem parte do Programa ESCALA Estudantil, da AUGM. Bogdan e Biklen (1994) destacam que no estudo de caso o pesquisador deve observar detalhadamente um contexto, um sujeito, uma fonte de documentos ou um acontecimento específico.

Segundo demonstra Yin (2005, p.19), este tipo de estudo é escolhido quando “o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Ao realizar este tipo de análise, o pesquisador busca compreender fenômenos sociais, políticos, de organizações e de cunho individual. Para produzir uma investigação científica de qualidade, Yin (2005) recomenda que o investigador utilize diversas fontes de evidências, como por exemplo, que ele faça entrevistas e pesquise em documentos. Cabe lembrar que as fontes de informação devem ser vistas como complementares, sendo que uma pode contemplar evidências não exploradas por outros meios de coleta de dados. Enfim, a finalidade do estudo para este caso está no estabelecimento de reflexões, discussões e análises das experiências de formação de mobilidade de estudantes da UFRGS. Para tanto, faz-se fundamental compreender o caso no todo e na sua unicidade, considerando algumas ferramentas de pesquisa.

A *análise documental* foi selecionada, pois acredita-se que ela contribui para o as reflexões propostas nesta pesquisa. De acordo com Gil, este tipo de pesquisa

vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. [...] o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc. Do outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc (GIL, 1999, p.66).

Os documentos podem ser utilizados em um estudo de caso, pois possuem importante papel para apoiar e ampliar as evidências coletadas em outras fontes de informação. O pesquisador deve realizar a análise dos documentos, buscando compreender o contexto em que este foi produzido, além de investigar a intencionalidade do mesmo. Para Yin (2005, p.131), “ao revisar qualquer documento é importante entender que ele foi redigido com alguma finalidade específica e para um grupo específico que não os do estudo de caso que está sendo realizado”. Com o intuito de contribuir para a compreensão do conteúdo expresso nos documentos de organismos internacionais e regionais, foram consultados os documentos da UNESCO (1998) - Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción,⁹ da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OECD, 2004) - A Internacionalização da Educação Superior,¹⁰ da AUGM (2012) - Estatuto da Associação de Universidades do Grupo Montevideu¹¹ e do Programa ESCALA Estudantil (2008) - Regulamento Geral do Programa ESCALA Estudantil.¹²

Para auxiliar o processo de análise dos dados, especialmente dos documentos coletados, foi selecionada a “*análise de conteúdo*” que, segundo Roque Moraes (1999, p.9), é utilizada para “descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. [...] e] ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir

⁹ Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la UNESCO. París, 5-9 de octubre de 1998. Disponível em:

http://www.anui.es/servicios/p_anui/publicaciones/revsup/res107/txt4.htm

¹⁰ Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/41/33734310.pdf>

¹¹ Disponível em: <http://www.grupomontevideo.org/index.php/institucional/estatutos/portugues> Acesso em 15 set. 2013.

¹² Disponível em:

<http://grupomontevideo.edu.uy/docs/PDF/reglamento%20general%20del%20programa%20escala%20estudiantil.pdf>

uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.” Este tipo de análise pode ser realizada com diferentes fontes, sejam estas escritas, verbais, audiovisuais, etc. Elas fazem com que o pesquisador compreenda, interprete e faça inferências sobre o objeto analisado. É um tipo de análise que demanda a interpretação, pois de acordo com Moraes (1999) não é possível que se faça uma leitura neutra sobre os dados. Ela “é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (MORAES, 1999, p.11).

Para Moraes (1999), a “*análise de conteúdo*” possibilita ainda a compreensão de que é necessário verificar o contexto em que o dado coletado foi produzido. “É preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem” (MORAES, 1999, p.11-12). O pesquisador deve compreender o contexto dos dados coletados, ou seja, pode-se fazer alguns questionamentos para estes, tentando identificar quem está falando ou escrevendo, o que se pretende dizer/escrever, a quem, de que modo, com que finalidade e quais os seus resultados.

Além disso, ao analisar o conteúdo de um documento, Roque Moraes (1999, P.14-15) aponta cinco etapas: 1) preparação das informações; 2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) descrição; 5) interpretação. Inicialmente deve-se realizar uma espécie de “*leitura flutuante*”, ou seja, a “leitura de todos os materiais e tomar uma primeira decisão sobre quais deles efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa” (MORAES, 1999, p.15). Posteriormente, é necessário que se prepare e transforme os dados, para iniciar o processo de unitarização, que ocorre quando se aprofunda a leitura sobre o objeto de estudo e se define as “*unidades de significados*”.¹³Essas unidades podem ser elaboradas através de “palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral” (p.16). É recomendada a releitura do material para a reflexão das unidades elaboradas, que em seguida deverão ser isoladas para definir as “*unidades de contexto*”, que são mais amplas e servem para fixar os limites contextuais do documento analisado. Assim, cada unidade de contexto, pode ter várias “*unidades de significados*” (p.17).

¹³ Também chamados por Moraes (1999) de “unidades de análise” e “unidades de registro”.

O processo de categorização pode ocorrer a partir do agrupamento de informações consideradas comuns entre elas, ou seja, a partir de critérios que podem ser selecionadas antecipadamente (*a priori*) ou durante o andamento da pesquisa. As categorias devem obedecer a certos critérios. Para Moraes (1999, p.20) nas categorias *a priori*, “a validade ou pertinência pode ser construída a partir de um fundamento teórico. No caso de as categorias emergirem dos dados, os argumentos de validade são construídos gradativamente.” Na fase de descrição, para cada categoria o pesquisador deverá elaborar um texto síntese com os significados das unidades criadas, pois é o momento de divulgar os significados presentes nas fontes coletadas. Na última fase, segundo Moraes (1999, p.23), é feita a interpretação dos dados, quando se busca compreender os conteúdos manifestos e os conteúdos latentes do documento. Estes captam as “entrelinhas motivações inconscientes ou indizíveis, reveladas por descontinuidades e contradições.”

Sobre o movimento interpretativo, Moraes (1999) aponta para duas vertentes possíveis: uma que ocorre quando a teoria é construída com base nos dados e nas categorias de análise, e a outra, que elabora as categorias a partir da fundamentação teórica selecionada no estudo, ou seja, as categorias *a priori*. Nesta pesquisa, esta última vertente foi selecionada, pois com o intuito de direcionar o olhar sobre os argumentos presentes nos documentos analisados, buscou-se evidenciar as concepções de *internacionalização da educação superior e mobilidade estudantil* e de *mobilidade estudantil em relação a formação universitária*.

Além dos documentos citados, também foram consultadas outras fontes documentais para contribuir com a investigação. Para apresentar algumas peculiaridades do ESCALA Estudantil na UFRGS, foram examinados documentos institucionais como as planilhas com dados de mobilidade do ESCALA Estudantil; os editais de seleção de estudantes para realizar o intercâmbio pelo programa; além do Manual de Boas Práticas do Programa ESCALA Estudantil (2011) Do mesmo modo, foram analisadas as cartas de motivação que os candidatos ao realizar mobilidade pelo ESCALA Estudantil em 2012 elaboram para participar do processo seletivo. Outro documento utilizado no desenvolvimento do trabalho foi um email que a estudante Clarice (2013b) encaminhou-me quando estava no meio de sua mobilidade de estudos.

Com a intenção de atender aos objetivos propostos, outra ferramenta fundamental para o desenvolvimento desta tese está pautada na realização de *entrevistas semi-estruturadas*. De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p.180), neste tipo de entrevista “há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser [...]”. O pesquisador não precisa seguir uma estrutura rigorosa de questionamentos, pois o mesmo tem liberdade para inserir perguntas ao longo da entrevista. Para tanto, de acordo com as autoras, é fundamental ter habilidade e ser perspicaz. Sobre a importância dos sujeitos entrevistados, Yin afirma:

[...] respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências (YIN, 2005, p. 114).

Com o intuito de coletar informações que contribuíssem para responder aos objetivos propostos na tese, foram selecionadas onze respondentes da UFRGS. Foram entrevistados um funcionário e representante da Relinter/UFRGS no Programa ESCALA Estudantil, Fabiano Aguiar (no dia 26/07/2013) e sete estudantes da UFRGS que realizaram mobilidade pelo Programa ESCALA Estudantil no ano de 2012. Além disso, com o intuito de compreender a posição dos universitários que realizaram a mobilidade pelo ESCALA antes de 2012 e, por este motivo já refletiram sobre as experiências que tiveram, outros três estudantes da UFRGS foram entrevistados.

Convém observar que no ano de 2012, dezoito estudantes da UFRGS realizaram mobilidade pelo ESCALA Estudantil, sendo que nove no primeiro semestre e outros nove no segundo. Foram encaminhados emails para todos os dezoito estudantes selecionados pelo Programa, com o intuito de verificar o interesse e a disponibilidade deles para conceder uma entrevista. No primeiro semestre apenas dois estudantes retornaram o email e fizeram a entrevista, e no segundo foram cinco, totalizando sete sujeitos, conforme se verifica no quadro 1.

Quadro 1: Estudantes da UFRGS que realizaram mobilidade pelo Escala em 2012 x Estudantes entrevistados

ANO/SEM	Estudantes que realizaram mobilidade	Estudantes entrevistados
2012/1	9	2
2012/2	9	5
TOTAL	18	7 ←

Fonte: A Autora

Conforme foi mencionado anteriormente, buscando compreender a posição de estudantes que haviam realizado a viagem de estudos antes de 2012 (de 2006/1 a 2011/2), foram entrevistados três estudantes. No total, dez estudantes foram entrevistados, conforme se pode observar no quadro 2.

Quadro 2: Estudantes da UFRGS entrevistados que realizaram mobilidade pelo Programa ESCALA Estudantil

Estudantes que realizaram a mobilidade em 2012	Estudantes que realizaram mobilidade antes de 2012	Total de estudantes entrevistados
7	3	10 ←

Fonte: A Autora

Cabe ressaltar que esses dez estudantes realizaram mobilidade em sete universidades de dois países e sete cidades diferentes. Todos os sete estudantes que realizaram mobilidade em 2012 foram entrevistados antes de realizarem a viagem de estudos, no entanto, apenas seis concederam nova entrevista quando retornaram a Porto Alegre, totalizando assim 13 entrevistas. Uma das estudantes (Raquel) estava viajando e respondeu o roteiro de questões da entrevista por email (no dia 17/02/2013). A relação destes estudantes, considerando o semestre de mobilidade, o curso e a data das entrevistas podem ser verificadas no quadro 3.

Quadro 3: Estudantes da UFRGS entrevistados que realizaram mobilidade pelo Programa ESCALA Estudantil

Semestre de mobilidade	Nome "fictício"	Curso	Universidade de destino	Data(s) da(s) entrevista(s)
2006/1	Mercedes	História	UNT	09/11/2012
2010/1	Gaspar	Agronomia	UNA	28/01/2013
2011/2	Anita	História	UNLP	29/11/2013
2012/1	Tarsila	Artes	UBA	16/12/2011 23/08/2012
2012/2	Pablo	Administração	UBA	16/12/2011 03/09/2012
2012/2	Manuel	História	UNL	25/06/2012 09/01/2013
2012/2	Clarice	Pedagogia	UNC	03/07/2012 28/11/2012
2012/2	Cecília	Pedagogia	UNER	20/07/2012 09/01/2013
2012/2	Coralina	Jornalismo	UBA	20/07/2012 09/01/2013
2012/2	Raquel	Jornalismo	UBA	11/07/2012 *

Fonte: A Autora

Cabe lembrar que os nomes dos estudantes foram alterados para preservar a identidade dos mesmos. Além disso, a coleta de dados foi feita com o consentimento dos estudantes, que foram entrevistados com a utilização de um gravador tipo MP3 para auxiliar o processo de transcrição das informações coletadas.

Para analisar os dados obtidos através das entrevistas, as ideias de Marli André (1983) foram selecionadas, pois esta propõe um tipo de análise que contempla a ideia de que para compreender os fenômenos, é preciso considerar as suas múltiplas dimensões e interação que ocorre entre elas. Pretendendo ampliar o significado da análise de conteúdo, a autora propõe o que chama de "*análise de prosa*", considerada como uma maneira de investigar o significado dos dados qualitativos coletados na pesquisa. Seria uma forma de realizar questionamentos sobre o conteúdo de um material, questionando "O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não-verbais, alternativas ou contraditórias" (ANDRÉ, 1983, p.67). De acordo com a autora,

Geralmente a pesquisa tem início com uma série de questões ou problemas considerados importantes e que servem de guia para a coleta e análise inicial dos dados. Entretanto, conforme o estudo se desenvolve, podem surgir novas ideias, novas direções, novas questões que exigem uma reconsideração dos problemas iniciais e algumas vezes o estabelecimento de novas áreas de investigação. É preciso pois que o método de análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada mas que também ajude a questionar frequentemente as interpretações e ofereça indicações para interpretações alternativas (ANDRÉ, 1983, p. 67).

André (1983, p.67) sugere que o pesquisador elabore “tópicos e temas [que] vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo.” No entanto, com o desenvolvimento da análise, não se deve esquecer que estes tópicos precisam ser refletidos, questionados e reformulados, pois deve-se considerar os princípios teóricos selecionados na pesquisa. Assim, ao realizar uma análise é preciso ponderar a orientação da teoria seguida pelo investigador, assim como “sua experiência anterior, seu grau de imersão nos dados, seus valores, suas crenças e perspectivas [...]” (ANDRÉ, 1983, p.68) Por este motivo, ao realizar o processo de categorização, é fundamental levar em conta que não estão envolvidos somente “conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial” (p.68).

Sobre o processo elaboração das categorias, André (1983, p.69) ressalta que o pesquisador deve verificar a credibilidade dos dados concedidos pelos informantes, e isso poderia ser feito através da “*triangulação*”, que seria a “combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação.” Dentre os pressupostos que orientam a “*análise de prosa*”, pode-se citar que a análise dos dados deve ser feitas ao longo do processo de investigação, até a sua fase final. Além disso, para aprofundar a visão sobre os fenômenos estudados, é fundamental considerar o quadro teórico selecionado para desenvolver a investigação, além do contexto em que os dados foram elaborados. Para a autora, os diferentes significados podem se manifestar “em forma de mensagens explícitas ou implícitas, ideias claras ou obscuras, representações evidentes ou imprecisas que procuramos captar, traduzir e revelar” (ANDRÉ, 1983, p.70).

O roteiro de perguntas das entrevistas foi elaborado a partir de questionamentos feitos sobre o tema e geraram os seguintes “*tópicos*”:

- ✓ Concepção de mobilidade estudantil e formação
- ✓ Motivações para a mobilidade
- ✓ Experiências de mobilidade
- ✓ Dificuldades vivenciadas
- ✓ Avaliação do Programa ESCALA Estudantil

Na tentativa de complementar os dados para compreender melhor as experiências vivenciadas pelos estudantes, em outubro de 2012, ao participar do Salão de Relações Internacionais da UFRGS, entrei em contato com o Secretário executivo da AUGM, professor Dr. Álvaro Maglia. O mesmo disponibilizou seu cartão para que eu agendasse uma visita à Associação, que fica em Montevideu. Em fevereiro de 2013, com o intuito de coletar dados para a pesquisa, realizei uma primeira viagem a esta cidade. Nos dias 5 e 7/02/2013, ocorreram duas conversas informais gravadas, com Fernando Sosa, auxiliar de projetos do ESCALA. Nesta ocasião, o mesmo afirmou que poderia disponibilizar as avaliações que os estudantes de todas as IES participantes do Programa respondiam após finalizarem o período de mobilidade. Seriam dados importantes para verificar um contexto mais amplo, de avaliação do ESCALA como um todo, e não só dos estudantes da UFRGS.

Nos dias 14 e 15/03/2013 voltei a Montevideu para participar de um evento promovido pela AUGM, o “Encuentro de Redes Universitarias sobre Nuevo Pensamiento Latinoamericano en desarrollo”. Nesta ocasião, novamente entrei em contato com os responsáveis pelo ESCALA, mas não consegui ter acesso aos dados das avaliações dos estudantes. Retornei a Porto Alegre, mas mantive contato com a AUGM por email. Solicitei novamente que eles encaminhassem somente informações que envolvessem as avaliações da UFRGS. No dia 02/07/2013 recebi um retorno com os dados solicitados, que também foram utilizados no desenvolvimento da tese. Foram enviadas as avaliações dos estudantes da UFRGS que realizam mobilidade em universidades do MERCOSUL, e universitários estrangeiros que vieram para a UFRGS. Considerando que o foco desta pesquisa está centrada nos estudantes gaúchos, optei por utilizar somente as avaliações respondidas por universitários da UFRGS. Assim, foram analisadas as dezesseis avaliações disponibilizadas pela AUGM.

Enfim, após realizar as entrevistas com os sujeitos de pesquisa, foram feitas as degravações para então começar o processo de análise do material transcrito. A partir da organização dos dados coletados, foram elaborados “tópicos” para criar as “unidades de sentido”, a seguir selecionados:

- ✓ Concepções de mobilidade e de formação
- ✓ Motivações para a mobilidade
- ✓ Dificuldades vivenciadas
- ✓ Contribuições da mobilidade
- ✓ Reflexões emergentes das experiências de mobilidade
- ✓ Avaliação do Programa ESCALA Estudantil
- ✓ Relação entre mobilidade e identidade latino-americana

Os dados foram agrupados de acordo com a semelhança dos seus conteúdos e a partir das informações que emergiram e foram consideradas importantes para a temática. Após a seleção e o agrupamento dos argumentos, foram eleitos alguns trechos das falas dos estudantes para dar maior visibilidade aos argumentos apresentados. Posteriormente foi feita a construção descritiva e analítica do texto, que contou com o apoio do referencial teórico selecionado para aprofundar a análise desenvolvida nesta pesquisa.

3 CONDIÇÕES DE VÔO: Universidade, Internacionalização da Educação Superior e Mobilidade Estudantil

Tendo em vista que no campo educacional o processo de internacionalização das Instituições de Educação Superior (IES) e da mobilidade estudantil não é um fenômeno recente, neste capítulo apresento elementos sobre a sua trajetória histórica.

3.1 O Surgimento das Universidades e a Mobilidade Estudantil

Historicamente, as primeiras universidades surgiram a partir do final do século XI, na Europa ocidental, em Bolonha (Itália – 1088), Oxford (Inglaterra – 1096), Paris (França – 1290), Cambridge (Inglaterra – 1209), Salamanca (Espanha – 1218), Coimbra (Portugal – 1290). Christophe Charle e Jacques Verger, na obra “História das Universidades”, atribuem à palavra “universidade” o sentido relativamente preciso de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior” (CHARLE; VERGER, 1996, p.7).

No contexto de surgimento das universidades,¹⁴ uma série de condições históricas importantes estavam ocorrendo na Europa, como o fortalecimento do meio urbano e do comércio, o renascimento das cidades e o consequente aumento do número de habitantes nestes locais. Com as transformações ocorridas nas cidades, a Igreja necessitava ampliar o número de letrados, pois os eclesiásticos deveriam “guiar” um número crescente de fiéis. Além disso, a partir dessa nova configuração social, era necessário aumentar o número de juristas para atuarem nos tribunais e de funcionários para controlar a contabilidade dos mercadores.

Desde o momento de criação, as universidades possuíam um caráter internacional evidente a partir das escolas de Paris, Bolonha e Oxford. Derivado do

¹⁴ Cabe ressaltar que existiram conhecimentos que extravasam àquelas experiências tradicionalmente reconhecidas através das universidades no contexto ocidental. Faz-se necessário destacar que estas, de certa forma, foram influenciadas por instituições milenares da China, da Índia, do Paquistão e da Grécia. Conforme demonstra Arango (2011), a Universidade de Córdoba (Espanha), por exemplo, possui um passado vinculado à cultura árabe. Para maiores informações ver: (ARANGO, 2011).

termo latino “*universitas*”, que significa agrupamento ou universalidade, as universidades surgiram como uma simples associação entre estudantes e professores de diversos países que formavam uma comunidade internacional que tinham o conhecimento como ponto central. Não havia características institucionais definidas, pois para ter aulas os estudantes seguiam os seus mestres por diversas regiões europeias. As aulas poderiam ocorrer em qualquer local, e o próprio aluno pagava diretamente ao professor.

Na segunda metade do século XII, mais precisamente a partir de 1190 ocorreram mudanças significativas nas instituições, pois os alunos reagruparam-se conforme sua origem geográfica, por nações. Aos poucos estas “nações” de estudantes reagruparam-se em “universidades” (CHARLE & VERGER, 1996, p.16-17). Devido a diversos fatores, os séculos XIV e XV foram marcados pela diminuição da influência exercida pela Igreja Católica e o estabelecimento de novos papéis na sociedade. Além de ocorrer o crescimento do poder laico, devido ao aumento do poder local, iniciou-se um processo de regionalização marcado pela multiplicação de instituições universitárias. Conforme demonstra Rossato (2005), somente as três maiores e mais prestigiadas universidades da Europa (Paris, Bolonha e Oxford) continuaram “recrutando” um número maior de estudantes.

Sobre a mobilidade geográfica e social vivenciada pelos estudantes durante a Idade Média, ressalta-se o caráter móvel das universidades. Neste período, em tese, não existiam fronteiras para impedir a circulação de estudantes e a validade universal dos diplomas. De acordo com Charle & Verger (1996), as principais correntes migratórias ocorriam com os alunos deslocando-se da Europa Central para as universidades da Itália (Siena, Pádua e Bolonha) e da França (Paris, Montpellier e Orleans). A Itália continuou sendo um dos principais destinos dos estudantes, devido ao prestígio do renascimento cultural e do humanismo.

Considerando as informações acima, os autores ressaltam que não se pode superestimar a mobilidade, pois esta era realizada, na maioria das vezes, somente no fluxo entre grandes universidades. Além disso, deve-se levar em conta que os estudantes com poucos recursos financeiros e oriundos de regiões mais distantes eram sempre minorias. No caso, os estudantes podiam ser sustentados por suas

famílias, trabalhar como copistas ou receber bolsas de estudos (ALMEIDA FILHO, 2008).

Outro elemento que merece destaque é que o conhecimento prévio do latim era condição para a entrada na universidade, pois acreditava-se que o domínio da língua latina facilitava as relações, além de permitir a comunicação entre os mestres e seus alunos. Além disso, cabe lembrar que o latim era a língua em que as obras dos autores clássicos eram escritas. Contudo, considerando o contexto medieval, onde poucos homens tinham acesso ao estudo, o fato de ingressar na universidade e de realizar o intercâmbio era condição de uma pequena parte da população jovem. Assim, ainda que o surgimento das universidades seja fortemente marcada por seu caráter internacional, somente uma minoria de alunos tinham condições de realizar a mobilidade.

Segundo Justino (2009) enquanto na Renascença ocorreu o estímulo para a mobilidade em Florença e Cambrige, nos séculos XVII e XVIII surgiu o chamado “*Grand Tour*” que envolvia os estudantes para as melhores universidades alemãs, francesas, italianas e inglesas. No século XIX, com o advento da Revolução Industrial, outros países, como a China e o Japão, passaram a “exportar” intercambistas.

Já no século XX, no período pós-guerra, ocorreu uma mudança na concepção de mobilidade, no qual se passou a enfatizar que o estudante deveria adquirir conhecimento com a finalidade de conviver de maneira pacífica com os diferentes povos. Neste sentido, em 1950 o interesse voltou-se para a educação para a Paz. Em um contexto de reconstrução dos países destruídos com a segunda Guerra Mundial, a Alemanha e a França iniciaram programas de governo que incentivassem o intercâmbio cultural.

3.2 Mobilidade estudantil no século XX: novas configurações

No final do século XX, pode-se dizer que um dos programas de mobilidade estudantil mais conhecido mundialmente foi o Erasmus¹⁵ (RAMOS, 2009). Este foi criado em 1987 como um programa de mobilidade docente e discente da educação superior, que apoia projetos de cooperação entre os membros da União Europeia (UE) e seus associados. Em 2004 iniciou o Erasmus Mundus, programa com o objetivo de reforçar a qualidade da educação superior nas universidades da Europa, “partir da intensificação da cooperação com outros países de fora do bloco sócio-econômico, visando fomentar o desenvolvimento de pessoal e promover o diálogo e a compreensão entre os povos e culturas” (MOROSINI, 2006b, p.132). Este programa busca restaurar a posição de liderança da Europa frente ao contexto da educação superior, e para tanto passou a financiar¹⁶ parcerias entre IES europeias e de outras regiões do mundo.

Outro importante movimento que intensificou a mobilidade de estudantes ocorreu a partir da Declaração de Bolonha que, assinada em 1999, visava consolidar um espaço comum de Ensino Superior na Europa. Pode-se dizer que a intensificação do processo de internacionalização da Educação Superior está diretamente relacionada com a Declaração de Bolonha que, ao propor um sistema universitário comum na Europa, projeta ações que deveriam ser desenvolvidas até o ano de 2010. Fruto dessa proposta constata-se uma mudança significativa no cenário educacional.

Com o intuito de aprimorar o ensino superior, Bolonha representava uma tentativa de fortalecer os países da União Europeia (EU) para ampliar o seu poder competitivo frente ao contexto da globalização. Para compreender o processo de formulação da Declaração de Bolonha, faz-se necessário lembrar que este surgiu a partir de uma série de acontecimentos, não sendo um fenômeno isolado. Baeta Neves (2011) faz uma retrospectiva demonstrando aspectos importantes como: as

¹⁵ Disponível em ver:

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Mobilidade/Erasmus/> Acesso em 15/01/2012.

¹⁶ São oferecidas bolsas de estudos para pesquisadores e estudantes, para que estes realizem estudos, pesquisas e/ou ensinam em uma universidade europeia. O programa também financia a criação e funcionamento de programas de mestrado e de doutorado oferecidos por consórcios universitários da Europa. Disponível em:

http://eeas.europa.eu/delegations/brazil/more_info/call_erasmus_mundus_pt.htm Acesso em: 15/01/2012.

Declarações de Sorbonne (1998) e de Bolonha (1999) e as que ocorreram posteriormente, como os seguintes Comunicados: de Praga (2001), de Berlim (2003), de Bergen (2005), de Londres (2007) e de Leuven (2009).

Reunidos na França em 1998, os ministros da Educação franceses, alemães, italianos e ingleses, pretendiam organizar conjuntamente uma declaração que visasse aproximar os sistemas de ensino das Universidades. Almejavam promover na Europa a criação de uma sociedade do conhecimento, através da “construção de estruturas de qualificação comuns, um sistema baseado em dois ciclos e a promoção da mobilidade de estudantes e professores” (NEVES, 2011, p.183). O resultado do encontro de Sorbonne acabou tendo grande repercussão a ponto de, no ano seguinte, os ministros terem se reunido novamente, agora em Bolonha, para confirmar a proposta de reformar o ensino superior.

De acordo com Neves, em 1999 a Declaração de Bolonha apontava para a ampliação da competitividade, além do incentivo para a mobilidade e o aumento de empregos na Europa. A autora assinala ainda que para criar um Espaço Europeu de Educação Superior até o ano de 2010, foram criadas seis linhas de ação:

[...] adoção de um sistema de graus facilmente compreensíveis e comparáveis; adoção de um sistema baseado em dois ciclos de ensino, o *Bachelor* e o *Master*; estabelecimento de um sistema de acumulação e de transferência de créditos (tal como o *European Credit Transfer System* (ECTS), já em uso nos programas Sócrates e Erasmus); promoção da mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e outros trabalhadores, removendo os obstáculos administrativos e legais ao reconhecimento de diplomas; promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade da educação superior; promoção do Espaço Europeu de Educação Superior (NEVES, 2011, p.183).

Considerando os diferentes ciclos propostos pelo processo de Bolonha – *Bachelor*, *Master* e doutorado – cabe ressaltar que estes deveriam permitir que os créditos cursados pelos estudantes fossem “comparáveis”. Para tanto, era necessário criar formas de reconhecer os diplomas, créditos e certificados adquiridos em outra universidade, além de ter cuidado com os processos, considerados complementares, de avaliação interna e externa e de acreditação das IES europeias (NEVES, 2011).

Com relação ao modelo proposto pelo Protocolo de Bolonha, destaca-se a previsão de substituição do paradigma educativo adotado nas universidades por uma educação que tem o objetivo de: adotar um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência; adotar um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura (3 anos) e a pós-licenciatura; criar um sistema de créditos como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível; incentivar a mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção: aos estudantes, aos professores, investigadores e pessoal administrativo; incentivar a cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis; promover ações a nível Europeu no campo do Ensino Superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação (MOROSINI, 2006b, p.118-119).

Sobre a mobilidade estudantil, cabe lembrar que era um dos principais objetivos do processo de Bolonha, e que se baseava historicamente na tradição de mobilidade acadêmica da Europa. No entanto, Neves (2011, p.189) demonstrou a existência de diversos impedimentos para a efetivação da mobilidade, considerando pontos como “obtenção de vistos e de permissões de residência e de estágios, ao reconhecimento de qualificações e à falta de incentivos financeiros (bolsas e empréstimos para estudantes).” Várias foram as tentativas para solucionar essa questão, mas o maior suporte foi feito pela União Europeia (UE) ao financiar programas como Erasmus e Erasmus Mundus.

Este espaço é guiado pelo discurso da compatibilidade e atratividade para os estudantes europeus e de outros países, no entanto, percebe-se nitidamente uma lógica da competitividade. A ideia inicial era criar um sistema de ensino superior europeu globalizado em que fosse estimulada a mobilidade de pesquisadores, professores e estudantes. Para que isso acontecesse, era necessário criar formas de validar os estudos através da uniformização, para então incorporar essa concepção de ensino em outras regiões. Para Dias Sobrinho, esta Declaração:

[...] é o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que

esta resposta adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia. Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 4).

Convém lembrar que as sugestões feitas a partir da Declaração de Bolonha não eram obrigatórias, pois aderiam à ela, de forma voluntária, somente as universidades que pretendiam reformar o seu sistema de ensino. Mas o que inicialmente eram só sugestões para serem aplicadas nas instituições da Europa, aos poucos foi se disseminando para outros países e continentes. Mesmo que essa reforma da educação tenha representado uma nova oportunidade de ampliar e diversificar os conhecimentos através da mobilidade acadêmica, ela também foi um acordo comercial, pois movimentava a economia de uma região¹⁷, tornando-a cada vez mais lucrativa.

Nota-se que, em grande medida, o modelo pedagógico proposto no cenário europeu está atrelado ao desenvolvimento de um novo olhar sobre a educação. A proposta de uma educação sem fronteiras, centrada no desenvolvimento de competências para a tomada de decisões em cenários incertos, torna-se cada vez mais presente na realidade das instituições de ensino. Assim, ainda que as mudanças propostas pelo Protocolo de Bolonha tenham sido formuladas a mais de dez anos, esta, de certa forma, acabou influenciando diversos países.

Neste contexto, é fundamental ter em vista que o Protocolo foi pensado para o sistema de educação superior da Europa e, portanto, outros continentes e países, apesar de serem influenciados, devem repensar sobre sua realidade e sobre suas próprias estratégias de educação superior. Hugo Aboites (2010), autor mexicano, reflete sobre as universidades latino-americanas e sua relação com o processo de Bolonha. Ele apresenta forte crítica sobre a comercialização da educação superior e o que chama de “marketing das competências”.

Outro crítico das imposições feitas pelo processo de Bolonha e das chamadas competências necessárias para a formação de estudantes, é Ângulo Rasco (2008).

¹⁷ Através do consumo e do pagamento de taxas de estudantes.

O autor afirma que é preciso estar atento para não aceitar estas imposições, pois antes mesmo das ideias de Bolonha serem postos em prática, em 1997 a OECD tinha um projeto que buscava o desenvolvimento de competências, considerando a criação de indicadores internacionais que pudessem ser comparados entre si, além de um projeto voltado para a avaliação de competência e o que chamavam que aprendizagem ao longo da vida.

Aboites (2010) apresenta três fases existentes entre Europa e América Latina,¹⁸ sendo que na terceira fase, evidencia-se a assimilação latino-americana à formação profissional proposta através do processo de Bolonha. O maior problema está na uniformização de um padrão e valor acadêmico desejável na Europa. Acreditando que as IES latino-americanas estão sendo fortemente influenciadas pelas concepções de Bolonha, o autor alerta que as instituições não podem simplesmente “importar” o modelo proposto na Europa, pois a América Latina tem especificidades que deveriam ser consideradas.¹⁹

Leite e Genro (2012) chamam atenção que no contexto hegemônico do capitalismo, a Educação Superior da América Latina vem ganhando destaque. As autoras ressaltam algumas organizações que atuam globalmente, como é o caso da UNESCO, UE (ALCUE), OMC, GATS, Banco Mundial e Banco Santander, que tem procurado estabelecer relações com os sistemas de educação superior na região.²⁰ A chamada Europa do Conhecimento tem se direcionado para questões como a avaliação, a acreditação e a internacionalização da Educação Superior, no qual, frente às propostas do Processo de Bolonha, busca formar uma “zona comum de Educação Superior formada por América Latina, Caribe e União Europeia”, a Uealc. (p.771) Para elas, este cenário demonstra uma postura de dominação política que é estabelecido através da adesão e do consentimento, pois o que está em pauta é a hegemonia que vem se expandindo para as IES.

¹⁸ Para maiores informações ver: (ABOITES, 2010).

¹⁹ Aboites (2010) aponta ainda alguns riscos que podem ocorrer com a importação do modelo de educação europeia, como: a inserção de grandes empresas nas universidades; a implantação ‘pensamento único’ que não considera as características da política, da cultura e da sociedade dos países, a fragmentação do conhecimento, etc.

²⁰ De acordo com as autoras, essas conexões se estabelecem pelas alianças entre intelectuais, entre instituições, agências e governos, entre agências de avaliação e acreditação dos diferentes continentes (LEITE; GENRO, 2012).

Partindo da ideia de que a Europa do Conhecimento, percebida como centro hegemônico e a América Latina como centro subordinado, Leite e Genro (2012) acreditam que está ocorrendo um novo imperialismo. Este, por sua vez, encontra-se diretamente vinculado ao Processo de Bolonha, que no contexto latino-americano, foi colocado em prática através do Projeto Tuning, de rankings internacionais, das agências de acreditação e avaliação, além de Programas, como por exemplo, Infoaces e Erasmus Mundus.

Rasco (2008) critica ainda a possibilidade de homogeneização dos currículos universitários. Além disso, considerando que Bolonha propõe um modelo voltado para a formação de profissionais “adequados” para atender às necessidades do mercado de trabalho, correr-se-ia o risco de transformar a educação em algo instrumental. Considerando esse contexto, os professores também seriam prejudicados, pois poderiam ser considerados como profissionais responsáveis por disseminar uma formação mecanicista.

Enfim, acredita-se que seja necessário refletir sobre a Educação Superior e suas imposições globais frente a diferentes cenários e realidades locais, pois a ideia de uniformização que está por trás do processo de Bolonha não leva em consideração as especificidades locais, mas as demandas globais. Cabe conjecturar sobre o processo a lógica mercadológica imposta, que ao invés da competição, poderia possibilitar a parceria entre as instituições, permitindo o estabelecimento de diálogos fecundos sobre suas experiências e sobre a possibilidade de se colocarem neste cenário enquanto protagonistas da Educação Superior e não como meros reprodutores de um sistema imposto.

3.3 Globalização e Internacionalização da Educação Superior

Considerando que as IES são herdeiras de uma longa trajetória histórica, ao trabalhar com o seu processo de internacionalização, acredita-se que a globalização seja um tema recorrente. Baseada teoricamente no sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, observa-se a sua concepção sobre o conceito da globalização, fenômeno esse que ficou conhecido por:

Trata[r]-se de um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de informação e comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações fronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou náufragos, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado (SANTOS, 2002, p.11).

Para Boaventura Santos (2002, p.55), o que geralmente chamamos de globalização são “conjuntos diferenciados de relações sociais”, que por serem assim, acabam originando diferentes fenômenos de globalização. Por este motivo, não se pode falar somente em globalização, mas em globalizações, termos que, segundo o autor, deveria ser usado no plural.

Conforme aponta Robertson (2011), a universidade tem enfrentado uma transição paradigmática no que diz respeito à sua missão, governança, produção e valor do conhecimento, e em relação a economia e a sociedade. O fenômeno da globalização ocasionou inúmeras transformações no modo de pensar a educação superior no mundo. É possível observar a complexidade desse fenômeno que acaba por proporcionar a percepção de que os problemas atuais não mais são respondidos a partir de uma perspectiva clássica.

Outra importante reflexão refere-se aos desafios de formar profissionais aptos a atuar em uma sociedade que vive em constantes transformações. Ocorre que os modelos²¹ de universidade adotados até então, mostraram-se inoperantes diante de uma sociedade que passa a exigir um profissional competente para apresentar novas respostas em contextos de incertezas. Seria necessário aceitar a existência de novos vínculos, sujeitos e direitos a serem pensados também com outra perspectiva, sob pena de se reproduzir uma mentalidade insuficiente às necessidades que o mundo global exige. Santos ressalta que:

As transformações da última década foram muito profundas e, apesar de terem sido dominadas pela mercadorização da educação superior, não se reduziram a isso. Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento. Em face disso, não se pode enfrentar o novo

²¹ Ver: ROSSATO, Ermélio. **As funções da universidade segundo Anísio Teixeira**. 2003. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

contrapondo-lhe o que existiu antes. [...]. A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição de soluções colectivas dos problemas sociais, nacionais e globais (SANTOS, 2005, p. 61).

De acordo com Neves (2011), a globalização da economia e do conhecimento gerou muitas transformações, e para dar conta das novas demandas em um contexto caracterizado pelo mercado global, era necessário adequar as IES. Cumpre destacar que a necessidade de rever os modelos educativos ocorre tanto nas instituições europeias quanto em outros países do mundo e promoveram profundas transformações baseadas na ideia de um novo modelo de universidade. Como exemplo, pode-se mencionar novamente a Declaração de Bolonha.

Neste contexto, observa-se a emergência do paradigma das sociedades tecnologicamente avançadas, evidenciando a transição de uma concepção de mundo geradora de um novo conceito de sociedade (SANTOS, 2004). Os ditos antigos modelos de universidade, estão tendo que conviver com características incidentes sobre o redesenho das universidades, tais como: avaliações classificatórias, o capitalismo acadêmico, a gestão de caráter gerencialista, as universidades empreendedoras, o mercado no campus, as decisões de fora para dentro das instituições, além da instalação de campi fora de sede. Mesmo não objetivando aprofundar o tema, é importante ressaltar a emergência de diversos modelos como: da universidade global e liberal híbrida, da empreendedora ou inovadora e da empresarial e corporativa (LEITE, 2008).

Cabe lembrar que Leite e Genro (2012) apresentam três modelos e conceituações de IES, sendo esses: Universidades Globais, Universidades Híbridas e Universidade de Classe Mundial ou *World Class Universities*. As Universidades Globais não estão centradas em um país específico, mas são constituídas pela globalização, pelo mercado e pela privatização que vem aumentando cada vez mais na educação superior. As Universidades Híbridas, por sua vez, através da universidade tradicional e do redesenho capitalista, têm sido marcadas pela “comoditização do conhecimento, ciência e tecnologia, que visa tornar mais fáceis as operações de comercialização privada com vistas ao mercado” (LEITE; GENRO, 2012, p.50). Por fim, encontra-se a Universidade de Classe Mundial, modelo este

centrado nas IES do e para o mundo globalizado e desenvolvido. Em obra publicada pelo Banco Mundial, Jamil Salmi afirma que:

[...] universidades de classe mundial são reconhecidas em parte por seus resultados superiores. Elas produzem egressos bem-qualificados que são altamente demandados no mercado de trabalho; elas conduzem pesquisa de ponta publicada nos mais reconhecidos periódicos científicos; e no caso das instituições orientadas para ciência e tecnologia, elas contribuem para inovações técnicas através de patentes e licenças (SALMI, 2009, p. 17).

Para Salmi (2009), estas IES resultam da articulação de alguns fatores, como: estruturas administrativas que não possuam problemas burocráticos e que estimulam a flexibilidade, a inovação e o desenvolvimento de uma visão estratégica; recursos que incentivam a pesquisa avançada e a existência de professores e estudantes de talento.

López Segrera (2010) afirma que este tipo de universidade é reconhecida no mundo por sua excelência, como por exemplo, Cambridge, Oxford, Yale, Sorbone, entre outras. No entanto, o autor afirma que as IES dos países menos desenvolvidos não deveriam querer seguir esse modelo, pois seria muito difícil atingir os indicadores solicitados neste tipo de Universidade. Para ele, as instituições que não fazem parte desta “realidade”, deveriam voltar-se para o “desenvolvimento sustentável de caráter autóctone” (p.10), ou seja, para ele,

Mais importante do que ter indicadores de "universidades de classe mundial" ou "universidades da pesquisa". Mais importante do que ter um prêmio Nobel é garantir programas autóctones de estudos terciários com qualidade adequada para agrônomos, educadores; ter boas escolas de medicina e bons programas de formação de engenheiros para garantir um nível razoável de "capital social e humano", para gerar desenvolvimento com equidade (SEGRERA, 2010, p. 10).

Neste contexto, não se pode negar que a internacionalização da educação superior vem se intensificando e adquirindo características específicas a partir da década de 1990, com o desenvolvimento da globalização. Cabe salientar que a internacionalização é um conceito que começa a ser construído. Pode ser interpretado por diferentes aspectos, como demonstra Morosini:

[...] com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento. São citadas: a) *dimensão*

internacional – presente no século XX, que se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) *educação internacional* – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) *internacionalização da educação superior*, posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e a regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior (MOROSINI, 2006a, p. 115).

Em 1998, na Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Superior, cujo objetivo centrava-se no debate sobre a cooperação internacional, ficou estabelecido na Declaração Mundial do evento, em seu Artigo 11, § b, que:

a qualidade exige também que a educação superior se caracterize pela sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimento, redes interativas, mobilidade dos professores e estudantes e projetos internacionais de pesquisa, ao mesmo tempo em que leva em conta os valores culturais e as circunstâncias dos países (BRASIL, 2003).

A internacionalização é uma temática que vem ocupando um importante espaço no processo de decisão no contexto de elaboração das políticas educacionais. Conforme demonstra Morosini (1998), cada vez mais esta vem se transformando no objetivo a ser perseguido pelas IES. Em documento publicado pela UNESCO (2003, p.6), observam-se quatro elementos considerados fundamentais da mundialização, que são: a importância crescente de uma sociedade/ economia do saber; o estabelecimento de novos acordos comerciais que abarcam o comércio dos serviços de educação; as inovações relacionadas com as técnicas da informação e a comunicação, e a importância atribuída à função do mercado e à economia de mercado.

Para Morosini (2006c, p.97), a internacionalização da educação superior refere-se a qualquer “esforço sistemático que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho.” Altbach (2004, p.3), observa que a internacionalização corresponde às “políticas específicas e programas sob responsabilidade de governos, sistemas acadêmicos e instituições, e mesmo departamentos e instituições individuais para se adaptar ou explorar a globalização.” A internacionalização, sob esse ponto de vista é abordada como uma forma voluntária e autônoma, pela qual, governos e IES escolhem caminhos para lidar com

esse novo contexto da globalização. Neste processo, percebe-se no documento da UNESCO uma clara intenção de associar a globalização e a educação, pois:

[...] a internacionalização da educação superior passou a ser entendida como um conceito amplo, muito abrangente, que pode envolver a cooperação internacional, mas se refere também a mudanças que ocorrem dentro de uma determinada instituição, através de iniciativas políticas e de caráter específico (UNESCO/BRASIL, 2003, p. 154).

Nessa direção, destaca-se que no processo de internacionalização do ensino superior não são apenas aspectos geográficos que estão em “jogo”, mas também as transformações que ocorrem dentro de cada instituição. Nos últimos tempos, essa questão da internacionalização ultrapassa o cenário de mobilidade acadêmica estudantil, pois há também a construção de redes que não definem precisamente a sua articulação com a reforma educativa. Segundo demonstra Aupetit (2005) dentre as questões que estão em pauta, estão: a função da avaliação, a prestação de contas, o reconhecimento de títulos e a revalidação dos créditos cursados.

De acordo com Knight (1999), pode-se ressaltar diversas formas de internacionalização das IES, como: a abertura de universidades estrangeiras em países diferentes de sua origem, a entrada de capital internacional em instituições privadas de ensino superior, a criação de cursos virtuais que podem ser realizados por alunos de diversos países, dentre outros. Além disso, pode-se verificar a existência da internacionalização por meio do crescimento de produções científicas resultantes da parceria entre pesquisadores de diferentes países. Com o passar dos tempos, essas parcerias passaram a manifestar-se institucionalmente, deixando de ocorrer somente através de iniciativas individuais.

Para Jane Knight (2012), a internacionalização do ensino superior não deve tentar se sobrepôr à dimensão local, pois faz-se necessário reconhecer tanto as práticas institucionais nacionais, quanto as regionais. Ambas as dimensões deveriam ser complementares. Para a autora, a “internacionalização é um processo que leva à integração da dimensão internacional, intercultural e global às metas, funções e implementação do ensino superior”²² e por este motivo, ela deve se adaptar para atender às demandas das IES. Cabe ressaltar alguns elementos que

²² Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/publications/GED2009>. Acesso em 25/12/2013.

ameaçam a qualidade do ensino superior, com: a fuga de cérebros; a falsificação de títulos; a precarização dos critérios acadêmicos (por parte de instituições que visam o pagamento das taxas dos estudantes estrangeiros); os programas considerados como “fábricas de vistos”. Além disso, segundo a autora,

A internacionalização pode, por exemplo, ajudar no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e dos valores internacionais e interculturais entre os estudantes – por meio das melhorias no ensino e no aprendizado, da mobilidade internacional e de um currículo que inclua elementos comparativos, internacionais e interculturais (KNIGHT, 2012).²³

Considerando as necessidades atuais, a finalidade da internacionalização deveria primar pela qualificação dos estudantes, com o intuito de prepará-los melhor para a vida e para o trabalho. Neste sentido, faz-se necessário integrar “de maneira sustentável às principais funções do ensino e do aprendizado no ensino superior, da pesquisa e da produção do conhecimento, melhor servindo à comunidade e à sociedade” (KNIGHT, 2012). Jane Knight segue afirmando que

Os princípios fundamentais que orientam a internacionalização sempre representam objetivos distintos para diferentes pessoas, instituições e países. Ainda assim, prevê-se que a internacionalização teria evoluído a partir de algo que foi tradicionalmente visto como um processo, com base em valores de cooperação, parceria, troca, benefícios mútuos e aprimoramento da capacidade. Agora, a internacionalização é cada vez mais caracterizada pela concorrência, pelo mercantilismo, pelo interesse individual e pela construção de status. É necessário dedicar mais atenção à descoberta das verdades e valores subjacentes à internacionalização do ensino superior (KNIGHT, 2012).

Sobre os modelos de internacionalização da educação superior são: central e periférico. No modelo central os objetivos, funções e organização da educação pós-secundária são incorporadas na dimensão internacional, intercultural ou global. No modelo periférico observa-se que somente alguns setores das universidades possuem atividades internacionais (WIT, 2005 *apud* MOROSINI, 2006b, p.102-103). Este é o modelo predominante no Brasil, pois a internacionalização pode ser identificada principalmente a partir da pesquisa, que está vinculada aos programas de pós-graduação *strito sensu*. Além disso, estas IES buscam a cooperação internacional a partir da assinatura de convênios e da realização de mobilidade de

²³ Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/publications/GED2009>. Acesso em 25/12/2013.

professores e estudantes, que na graduação apresenta um baixo índice. Como estratégias as universidades “oferecem” a dupla diplomação e a graduação sanduíche, no qual facilita-se o reconhecimento do diploma e são aproveitados os créditos cursados no exterior.

Knight (2005) ressalta os modelos de cooperação vertical e horizontal. Para a autora,

La cooperación vertical generalmente describe relaciones donante-receptor en las cuales el desarrollo se orienta hacia ayuda o asistencia. Cooperación horizontal refleja más un beneficio mutuo y una relación de socio. Hay un claro movimiento horizontal con o sin financiación externa que con frecuencia incluye un país desarrollado o en vía de desarrollo. Sin embargo, otra interpretación de cooperación horizontal es la idea de colaboración entre países en vía de desarrollo que con frecuencia se denomina cooperación sur-sur. El uso del término cooperación horizontal para describir esta clase de relación se vuelve complejo cuando las relaciones o sociedades entre los países en desarrollo (a veces construídas sobre una base regional o subregional) se financian através de una agencia bilateral o multilateral (KNIGHT, 2005, p.4-5).

Enquanto o modelo de cooperação vertical está relacionado com o ponto de vista dos países europeus e norte-americanos, o modelo horizontal está relacionada com a ideia de colaboração entre os países em desenvolvimento, também chamada de cooperação sul-sul (KNIGHT, 2005, p.4-5). Este modelo diz respeito aos países latino-americanos e as relações que estabelecem entre si, como da Associação Universidades do Grupo Montevideu (AUGM), cujo programa de mobilidade é objeto deste estudo.

Outro autor que contribui para a reflexão é Didrickson (2006), o qual analisa os modelos de internacionalização caracterizados pela cooperação internacional *tradicional* e *horizontal*. No primeiro modelo (tradicional) as universidades de diferentes países competem entre si e buscam captar alunos e projetos. Enfatizam-se os contatos internacionais para fortalecer a competitividade entre as IES, especialmente no que diz respeito à pesquisa e a pós-graduação. No modelo horizontal, o autor explora a chamada cooperação internacional *horizontal*, que busca ir além do modelo *tradicional* que privilegia um movimento de ida dos estudantes e professores para os países do norte, e vice-versa.

Didrikson (2006) aponta para a necessidade de considerar a importância das instituições para o desenvolvimento econômico, cultural e social, e que as universidades estão buscando redefinir suas políticas e planos a partir da busca por novos modelos de organização. As mudanças sociais e tecnológicas levaram ao surgimento de redes de cooperação, além da criação de novas estruturas para o nível de integração inter-regional. Esta possui a tendência de representar um cenário alternativo ou paralelo, frente ao contexto de competitividade dominante de mercado.

O autor aponta para a possibilidade de criar uma reforma universitária que indique o aumento da cooperação horizontal “entre instituciones y sectores, que se estructura en redes y en espacios comunitarios y trabaja en colaboración, sin perder su identidad institucional” (DIDRIKSON, 2006, p.39). Esta reforma pretende que a universidade possua um modelo alternativo que rompa com a competitividade e proponha a troca que favorece o intercâmbio de experiências e a articulação de suas funções. As instituições teriam uma forte orientação social e regional, além de promover uma concepção de organização aberta e que estimule a participação dos sujeitos e a sua articulação com as universidades (p.40-41). Esta reforma pretende incentivar o potencial local das IES a partir da realização da cooperação compartilhada.

Feitas algumas considerações de cunho histórico e conceituais sobre a internacionalização da educação superior e da mobilidade estudantil, a seguir encontram-se reflexões sobre o conhecimento, a identidade na América Latina e a interculturalidade.

3.4 Mobilidade estudantil, identidade da América Latina e interculturalidade

Conforme alerta Boaventura Santos (2010b), atualmente vivemos em um momento de transição, de uma crise paradigmática que abrange definições ontológicas e epistemológicas. Para o autor, essa transição ocorre entre o “paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável” (p. 34).

Essa crise ou transição podem ser evidenciadas no meio acadêmico, elemento que acaba gerando incertezas, desânimos e frustrações, assim como pode ser percebida como uma alternativa e possibilidade para buscar novas maneiras de pensar/fazer a Universidade. Este é um contexto desafiador para os profissionais que atuam neste nível de educação, pois trata-se de um cenário contraditório e marcado por dicotomias.

Boaventura (2007b; 2008) discute a questão da crise no âmbito epistemológico, social e político. Ao se debruçar sobre essas questões aponta a necessidade de “renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social” a partir de revisões teóricas e epistemológicas profundas as quais culminam numa nova cultura política. Os escritos de Santos possibilitam uma reflexão sobre a sociedade contemporânea, no qual, envolve questões epistemológicas, políticas e teóricas. O autor busca investigar alternativas a globalização neoliberal e ao capitalismo global na luta contra a exclusão e discriminação em diferentes domínios sociais apontando possibilidades e limites.

Nestas intenções, faz uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental, o qual denomina razão indolente e passa a propor um modelo diferente de racionalidade pautando a razão numa concepção cosmopolita fundada na Sociologia das Ausências, Sociologia das Emergências e na Tradução. A partir da razão cosmopolita propõe a expansão do presente e a contração do futuro para, desta maneira, valorizar a experiência social do mundo hoje. Assim, a Sociologia das ausências inclui o expandir o presente e a Sociologia das emergências a noção de contrair o futuro e, em vez de uma teoria geral, existe a proposta de uma tradução, ou seja, criar inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir sua identidade. Toda essa teoria epistemológica tem a finalidade de discutir o que é a emancipação social e por que necessitamos reinventá-la (BOAVENTURA, 2007b).

Segundo Boaventura (2007b; 2008; 1997), não podemos continuar pensando a emancipação em termos modernos, pois os instrumentos que regularam a discrepância entre reforma e revolução, entre experiências e expectativas, entre regulação e emancipação, essas formas modernas, estão hoje em crise. Dessa maneira, também precisamos repensar a ciência moderna, do século XVIII e XIX,

que não tem respondido satisfatoriamente às necessidades da sociedade contemporânea e tem com isso, diminuída a sua confiança epistemológica no modo de pensar e fazer ciência. Este padrão moderno provém de um modelo de racionalidade ainda do século XVI, das ciências naturais. É um modelo de racionalidade que por ser global se torna totalitário. Do mesmo modo, dita os princípios epistemológicos e regras metodológicas que definem o que vem a ser ou não científico ou racional e, por consequência, exclui tudo o que denomina não-científico ou irracional (BOAVENTURA, 1997).

O paradigma dominante da Ciência Moderna imprime a necessidade do rigor científico o qual se afere pelas medições, fruto de lógicas matemáticas e, dessa maneira, tudo é quantificável para ser científico e o que não é possível de ser quantificável passa a ser cientificamente irrelevante. Para Boaventura (1997) é a diminuição da complexidade e, por isso, esse paradigma se encontra em crise. O próprio conhecimento que essa ciência auxiliou a pensar e produzir lhe imprime, hoje, uma necessidade de fundar novos pilares, pois os que lhe sustentavam apresentam limitações.

Neste sentido, de acordo com Boaventura Santos (2010), ao longo da Modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural. Ocorreu a descontextualização do conhecimento que acabou impedindo o surgimento de novas formas de saber que não são redutíveis a esse paradigma. Para o autor, a epistemologia dominante considera diferentes contextos culturais e políticos, nos quais estão vinculados a partir das concepções do mundo moderno cristão, do colonialismo e do capitalismo. Ao conceber a existência exclusiva de uma epistemologia com aspirações universalizantes, nota-se a desvalorização e inferiorização de algumas formas de saberes locais, gerando o chamado “epistemicídio”. Conforme Sousa Santos:

na tradição ocidental, escala dominante tem tido, historicamente, dois nomes: universalismo e agora, globalização. O que é o universalismo? Simplesmente, é toda ideia ou entidade que é válida independentemente do contexto no qual ocorre. Por sua vez, a globalização é uma identidade que se expande no mundo e, ao se expandir, adquire a prerrogativa de nomear como locais as entidades ou realidades rivais (2007, p.31).

Considerando que o processo de colonização²⁴ colocou grande parte do mundo a serviço do desenvolvimento econômico capitalista do Norte, Boaventura Santos (2010) propõe o que chama de *Epistemologias do Sul*, que seria outra perspectiva para a valorização das experiências. Posiciona-se contra um projeto de dominação do capitalismo e do colonialismo, ainda que reconheça que as epistemologias não sejam monolíticas. Dentro destas epistemologias há correntes hegemônicas que acabam ditando que tipos de experiências e saberes são válidos. No entanto, o autor afirma ser necessário aprender sobre e com o Sul, pois não temos conhecimento suficiente para lutar por justiça social e global.

Partindo do pressuposto que o mundo é epistemologicamente diverso, este deve considerar epistemologias alternativas que, em sua concepção, está relacionada com a expressão *Epistemologias do Sul*. Santos não está tratando do Sul geográfico, mas do metafórico, pois o mesmo aborda que também pode ser o Sul que existe no Norte, ou seja, grupos marginalizados e oprimidos do mundo ocidental. Este conceito está relacionado ao sofrimento, à exclusão e ao silenciamento que alguns povos sofreram ao serem dominados pelo capitalismo e colonialismo ao longo dos séculos.

Nesta mesma perspectiva, Walter Mignolo²⁵ (2003) busca desnaturalizar e desconstruir elementos acadêmicos de produção do conhecimento, revelando que a formação está vinculada a um imaginário marcado pela colonização intelectual eurocêntrica. O autor demonstra que algumas teorias produzidas em lugares como os Estados Unidos e a Europa, que estão localizados em regiões cujas línguas são o inglês e o francês, por exemplo, são vistos como superiores e/ou mais avançadas em relação as concepções elaboradas em lugares como o Brasil (cujo idioma é o português) e a Bolívia (com a língua espanhola), lugares estes que enfrentam certo questionamento acerca da validade de sua produção.

Pode-se dizer que o eixo central do pensamento de Mignolo (2003) está centrado na relação entre colonialidade e epistemologia. Sobre a questão da “validação” dos conhecimentos produzidos em certas regiões, o autor realiza um

²⁴ Missão civilizatória era vista como a única maneira de ter progresso – os países poderiam ter e reconhecer o passado, mas estavam proibidos de ter outro futuro que não o futuro europeu.

²⁵ Walter Mignolo é professor argentino da Universidade de Duke. Ele é reconhecido pela sua produção acadêmica em torno da questão colonial e geopolítica do conhecimento.

resgate histórico, considerando o sistema moderno colonial e demonstra que desde lá ocorreu uma colonização epistemológica vinculada ao eurocentrismo. Mignolo afirma que essa relação de colonialidade acabou gerando a subalternização²⁶ de saberes, das culturas e dos povos.

Com o intuito de compreender esse processo de subalternização, Mignolo (2013) procura dar visibilidade aos saberes que foram silenciados pela colonialidade. Destaca a emergência de uma nova epistemologia, que contempla uma razão pós-colonial. O autor assinala a emergência do que chama de um “pensamento liminar”, no qual se trata da manifestação de uma razão subalterna que luta pela emergência dos saberes considerados subalternos ao longo da História. Trata-se de “uma máquina para descolonização intelectual e, portanto, para a descolonização política e econômica” (MIGNOLO, 2003, p.76). Para tanto, seria necessário “provincializar” e “regionalizar” diferentes projetos globais e histórias locais.

Buscando tensionar a concepção de subalternização da América Latina, acredita-se que seja pertinente refletir e dar visibilidade a construção da identidade neste local. Para tratar do assunto é fundamental considerar os diferentes contextos históricos desta região. Inicialmente, faz-se necessário observar que não se trata de um conceito “fechado”, pelo contrário, é preciso refletir sobre a sua permanente construção, desconstrução e reconstrução. Segundo Néstor Garcia Canclini, não é fácil conceituar identidade na América Latina como um todo, pois existe uma diversidade de elementos que compõem a região.²⁷ O autor reconhece a dificuldade de definir o que é a América Latina considerando a heterogeneidade desta região e seus diferentes contextos históricos. No entanto, afirma que a busca pela compreensão do que significa a identidade latino-americana, acaba oferecendo diversas possibilidades a esse continente.

²⁶ Nos anos de 1970, na Índia, a expressão “subalterno” começou a ser utilizada para fazer menção as populações que foram colonizadas no subcontinente sul-asiático. Subalterno é aquele que não pode falar, - ao ter voz não será mais subalterno.

²⁷ De acordo com Canclini (2008), a América Latina vive em um momento de intensa migração, e que por este motivo, essa região acaba “excedendo o seu território”. Ele chama atenção para o fato de muitas pessoas não quererem “ser latino-americanos” e, afirma que isso ocorre devido à desterritorialização dos Estados nacionais. Partindo do pressuposto que atualmente a América Latina é marcada por migrações, o autor reflete que a tendência de pensar a vida fora deste local tem relação, de certa maneira, com uma negação do “ser latino-americano” e com a busca de oportunidades para viver melhor.

Víctor Ramos (2003) reforça a importância de, ao tratar de identidade na América Latina, considerar a diversidade de culturas e desenvolvimento econômico. O autor questiona como é possível defender a ideia de identidade considerando um continente tão diverso, com países que chegam a falar três línguas diferentes (o português, o castelhano e o Francês – caso do Haiti). Além disso, é preciso considerar também várias línguas de populações autóctones.

Ao reconhecer a existência de múltiplas culturas, Ramos (2003) buscou identificar alguns elementos considerados estruturais da identidade da América Latina. Ele sugere a reflexão sobre o assunto, propondo um diálogo entre identidade e globalização, considerando as relações entre o “nós”, os “outros”, o “local” e o “global”. Para o autor, as identidades se constroem a partir do estabelecimento de relações do “eu” com o ‘outro’, do ‘nós’ com os ‘outros’” (p.119, tradução nossa).

Reconhecer a diversidade para tratar da identidade na América Latina, seria algo fundamental para oportunizar a possibilidade do diálogo e da cooperação entre diferentes povos e culturas. A partir deste reconhecimento, abre-se espaços de liberdade que vai na contramão de tendências dominadoras. O interessante, é que ao tratar de identidades, a partir de uma perspectiva plural, que reconhece as diferenças, busca-se romper com uma “concepção unidimensional, purista, maniqueísta da identidade” (RAMOS, 2003, p.119) na América Latina. Não se pode pensar a identidade a partir da contraposição de elementos entre o local e o global; o passado e o futuro, nós e os outros.

Neste sentido, ao tratar de identidade, busca-se compreender que este é o resultado dinâmico da tensão entre elementos e interesses que são contrários e comuns ao mesmo tempo. Para Ramos (2003), “a identidade latino-americana se constrói, como as outras identidades sociais, sobretudo com e pelas relações com ‘outros grupos’” (pp.119-120) Para falar em identidade latino-americana, Ramos (2003) propõe um resgate de importantes contextos históricos, retomando o período da colonização portuguesa e espanhola. O autor reconhece que diversos povos, ao longo da história, passaram por um processo de conquista e colonização, no entanto, na América Latina chama atenção a diversidade de povos e culturas envolvidas neste contexto. Trata-se de um “encontro” de civilizações e culturas, que

possuem interesses distintos, e que “estão articulados pela dominação e pela resistência” (RAMOS, 2003, p.120).

Para abordar essa relação de dominação, o autor chama atenção que a própria denominação das palavras carrega consigo uma série de interesses, sejam estes internos ou externos. Como exemplo, ele cita expressões como “hispano-americano”, no qual pode-se perceber a preeminência da Espanha frente à América. O mesmo acontece quando se fala em “latino-americano”, pois segundo ele, implicitamente está se afirmando uma relação de dependência e dominação, que representa uma visão “essencialista e superficial, onde os latinos são vistos como culturalmente superiores” (RAMOS, 2003, p.121). Considerando esse posicionamento, para dar maior visibilidade, o recomendado seria tratar de América Latina, ao invés de latino-americano.

Sobre a utilização de certas expressões, Juliana Sonaglio (2011) realiza estudo sobre os termos empregados para tratar da identidade da América Latina, que acabam conferindo à região traços de submissão. A autora está se referindo a termos muito difundidos, como: “Novo Mundo”, “Terceiro Mundo”, “países subdesenvolvidos” e “países periféricos”. Essas denominações estão pautadas em critérios classificatórios e de diferenciação, no qual considera a definição de fronteiras como “nós” e “eles”, “primitivos” e “desenvolvidos”. Essas questões identitárias estão relacionadas com um longo contexto histórico, marcado “pela dominação, subalternidade e a condição servil” (SONAGLIO, 2011, p.102).

Sonaglio (2011) ressalta que a variedade de expressões linguísticas para definir a América Latina possui indícios de subalternidade, que “têm como plano de fundo um panorama de inferioridade e submissão que transparece nos relatos e interpretações [...]” (p.106) de diversos autores que trabalham com esta temática, como Eduardo Galeano, Florestan Fernandes, István Mészáros, Walter Mignolo, dentre outros. Afirma que uma das consequências da utilização desses termos seria “produzir em nosso imaginário a região latino-americana a partir de indícios que se apresentam sob uma perspectiva da identidade” (p.106).

Quando a América Latina é evocada por uma variação de expressões linguísticas como “Terceiro Mundo”, “países subdesenvolvidos e “periferia” ocorre a

reafirmação de identidades a partir de uma lógica binária entre “centro-periferia”, no qual fica evidente critérios classificatórios. Para Sonaglio,

O binômio “centro-periferia” é uma evidência sobre a forma em que a economia serve-se de ferramentas da linguagem para reafirmar a diferença entre o desenvolvimento econômico dos países de “capitalismo avançado” – cujas características são escolhidas e avaliadas positivamente – e o desenvolvimento da América Latina cuja identidade é concebida de forma negativa e, portanto, podemos considerar que é nessa ênfase para a diferença que ocorre a reciprocidade entre região e identidade (2011, p.107).

Ao tratar de expressões como “centro-periferia”, deve-se observar a existência de um discurso de subalternidade que se justifica por questões produtivas e econômicas. São expressões que possuem poder: classificatório (ao separar desenvolvidos e primitivos), de demarcar fronteiras (entre nós e eles), além de incluir e excluir as pessoas (estes fazem parte, aqueles não) (SILVA, 2004 *apud* SONAGLIO, 2011, p.107).

Considerando a diversidade de elementos envolvidos na questão da identidade, Ramos (2003) ressalta que a América Latina possui três grandes raízes originais, sendo: a europeia (que carrega consigo toda multiplicidade que se deu através de contatos estabelecidos com outras regiões, como o Oriente e a África); de povos autóctone (através de grupos indígenas que viviam no continente antes mesmo da chegada dos europeus, como os incas, astecas, maias, etc.) e com a raiz africana (no qual envolve muitas culturas aborígenes, que por sua vez foram agregadas por diversas culturas africanas). É importante considerar que cada uma destas raízes possui muita diversidade, ainda que europeia seja considerada pela autora como “a mais dominadora” (RAMOS, 2003).

Frente a toda essa diversidade, é que Ramos (2003) se questiona como se pode construir uma identidade continental? Para ele,

A identidade latino-americana é a representação continental de nós mesmos em permanente construção-desconstrução, é a cosmovisão compartilhada, síntese assimétrica de civilizações diferentes e as diversas práticas e ações vividas e em curso, em função de interesses e desafios comuns e diversos. [...] [é] resultado de bricolagem de consensos precários de interesses diferentes, [...] entre países, regiões, povos e classes do continente, articulados ao redor da resistência das dominações exteriores e interiores e do

compartilhamento de uma civilização nova (RAMOS, 2003, p.122, tradução nossa).

Neste sentido, é importante destacar que falar em identidade na América Latina é tratar de algo que é construído e reconstruído constantemente. Ela representa diferentes culturas com determinado compromisso de ideologias que resulta “de relações de força entre setores dominadores e setores dominados, que se concretiza de projetos hegemônicos e contextos geopolíticos concretos” (RAMOS, 2003, p.124, tradução nossa).

Além disso, a identidade latino-americana é considerada por Ramos (2003) como a “síntese de diversidades que possibilita a emergência do inédito [...] sem ter que renegar ou fazer desaparecer o local, o nacional ou o específico” (124). Assim, para construir um mundo aberto para as diferenças, seria fundamental possibilitar o diálogo entre civilizações e culturas diversas. Neste sentido, trata-se de

uma cidade onde as nações, as minorias, os cidadãos sejam donos de seus destinos dentro da mundialização da cooperação, da participação democrática, da pluralidade e da liberdade, construtora da humanidade diversa e unida (RAMOS, 2003, p.124, tradução nossa).

Para Canclini (2008), explorar a diversidade das nossas práticas culturais poderia resultar na imaginação de outras formas de nos globalizarmos, e para tanto, faz-se necessário introduzir o termo latino-americano em um contexto global, no qual possamos buscar novas maneiras de defini-lo.

Assim, considerando-se que a identidade é definida a partir da relação com o outro e que a América Latina, ao longo de sua trajetória histórica, foi percebida em um contexto de subalternidade, cabe buscar dar visibilidade ao termo latino-americano, porém em um outro nível que não seja de submissão dentro do contexto global. Dessa forma, partindo das concepções apresentadas até o momento, aposta-se na mobilidade estudantil como uma possibilidade de colocar em diálogo culturas diversas, em que valores, estereótipos e identidade passam a ser resignificados a partir do encontro com o outro. Este encontro representa um diálogo mais fecundo entre diferentes culturas, pois é um lugar onde ocorre a escuta.

Concepção que dialoga com os argumentos apresentados encontra-se presente através da *interculturalidade*. Para Mignolo, ao falar em *interculturalidade* afirma que não se trata da mesma coisa que falar em *multiculturalismo*, pois existem diferenciações entre estes dois conceitos. No *multiculturalismo* a diversidade expressa-se através de separatismos e etnocentrismos, e por ações de tolerância e aceitação. Já na *interculturalidade* encontram-se relações mais complexas, que envolvem elementos emergentes em espaços de fronteira, especialmente através de intercâmbios culturais. Trata-se de princípios de vida diferentes, e da interação entre diferentes conhecimentos, práticas, lógicas, pessoas, racionalidades (MIGNOLO, 2003). Considerando os elementos abordados pelo autor, acredita-se que a mobilidade estudantil possa representar uma possibilidade de experiência intercultural, pois ocorre em espaços diferenciados – considerando o país de origem e de destino-, e promove a interação entre pessoas e culturas específicas.

De acordo com Catheryne Walsh (2009), a *interculturalidade* pode ser vista como uma espécie de ferramenta conceitual central no processo de construção de um pensamento descolonial. A autora propõe uma reflexão sobre a necessidade de construir um pensamento que não esteja voltado unicamente para o legado da modernidade, ou do eurocentrismo. Além disso, propõe a diferenciação entre os termos *interculturalidade funcional* e *interculturalidade crítica*. Para ela, a interculturalidade funcional “assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacional” (p.21), que por sua vez mantém a desigualdade.

A interculturalidade *crítica*, por sua vez, não é concebida pela autora como sendo funcional para a sociedade atual, pois busca questionar os padrões impostos pelo colonialismo. Este tipo de interculturalidade, através de métodos políticos não violentos, procura eliminar a ideia de tolerância, mas concentra-se na concepção de “conviver com o outro” e não de “tolerar o outro”. Trata-se de buscar compreender as vivências e visões de sujeitos e grupos que sofreram com uma história de subalternização e de submissão. As raízes da interculturalidade *crítica* estão voltadas para os debates promovidos por e sobre movimentos sociais, constituindo-se enquanto uma possibilidade contra-hegemônica, tendo em vista a sua ação e o

seu caráter de transformação da realidade. De acordo com Walsh (2009), a interculturalidade crítica

não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam nesse mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (p.23).

Esta concepção abordada pela autora está diretamente relacionada com o processo ou projeto de de[s]colonialidade, pois pretende dar visibilidade aos grupos “tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes” (WALSH, 2009, p.24). Para tanto, seria um projeto que deveria questionar e romper com as estruturas propostas pela colonialidade, que acabam mantendo certos padrões que já estão enraizados na sociedade, através da “supremacia” do conhecimento eurocêntrico e da inferiorização de certos grupos sociais.

A proposta de Walsh busca justamente discutir estas concepções da colonialidade a partir da “ciência em si”, que contribuiu para a manutenção da noção de hierarquia racial que privilegia os homens brancos europeus. Buscando romper com este tipo de pensamento, Walsh propõe um projeto que

Permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente (WALSH, 2009, p.25).

Walsh (2009) propõe uma interculturalidade crítica como uma espécie de ferramenta pedagógica, sendo um projeto social, político, ético e epistêmico, no qual possui a função de questionar permanentemente elementos que tratem de

subalternização, de racialização e inferiorização. Sugere um movimento que coloque em diálogo as diferenças, encorajando formas “de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (p.25).

Neste sentido, a interculturalidade crítica e a de[s]colonialidade, buscariam alertar “forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (Walsh, 2009, p.25). A proposta de Catherine Walsh (2009) centra-se em uma reflexão e ação sobre a descolonização, ou seja, relaciona-se com as concepções de “*re-existir e re-viver como processos de re-criação*” (p.37). Seria:

um trabalho que se dirige a dismantelar as constelações – psíquicas, sociais, epistêmicas, ontológico-existenciais – instaladas pela modernidade e seu lado oculto que é a colonialidade; pedagogias que estimulam *novas formas de ação política, insurgência e rebeldia*, ao mesmo tempo que constroem *alianças, esperanças e visões “outras” de estar na sociedade*, [...] (WALSH, 2009, p.38, grifo nosso).

Para tanto, é preciso vislumbrar espaços que promovam a interculturalidade, que possibilitem o encontro com o outro, espaços que permitam a atuação e a recriação de significados, valores e pensamentos. Se a identidade é formada em relação aos outros e se a interculturalidade – no sentido proposto por Walsh (2009) – é capaz que descolonizar pensamentos e conceitos, acredita-se que a mobilidade estudantil possa vir a representar uma possibilidade de espaço de encontro e recriações de conceitos e novidades. E, dentro do qual, a própria visão de América Latina pode passar a ser compreendida a partir de outra rede de significados relativos aos valores identitários, capaz de simbolizar uma fissura na percepção de subalternidade do patamar latino-americano. Ou seja, a mobilidade pode se configurar como uma esperança de ação política, capaz de proporcionar o novo ao mundo.

Sendo assim, é imprescindível ressaltar o pensamento de Hannah Arendt (2010) sobre a questão pertinente à intervenção na realidade a partir da criação da novidade no mundo como resultado da ação política. De acordo com a autora, a ação humana caracteriza-se como atividade política uma vez que permite ao homem extrapolar o mero nível de reprodução dos acontecimentos, passando então a assumir a possibilidade de agir no mundo.

O conceito de ação política é fundamental para a compreensão da perspectiva arendtiana em que a ação diferencia-se das demais atividades humanas representadas pelo trabalho e pela obra. O “trabalho” é marcado pela dimensão da necessidade e da manutenção da vida, onde a repetição é uma constante, sendo esta a dimensão da atividade humana caracterizada pelo *animal laborans*. Por sua vez, a “obra” diz respeito à condição humana do *homo faber*, isto é, aquela dimensão da atividade do homem pertinente aos objetos produzidos e partilhados. Por outro lado, a “ação”, para muito além da repetição ou da reprodução, é o que distingue o homem como ser capaz de criar as condições de sua existência (ARENDDT, 2010).

É exatamente nesse sentido que a autora assume a ação como a atividade humana como intrinsecamente política, uma vez que da ação resulta a imprevisível novidade posta ao mundo, compreendida pelo conceito de natalidade. A ação, é portanto, marcada pela criatividade e pela imprevisibilidade de seus resultados. A ação também se constitui como atividade política por excelência, pois o “agir” pressupõe a existência plural do homem no convívio do espaço público da palavra e da ação. Dessa forma, a vida política é marcada pela natalidade e também pela pluralidade humana.

Para Arendt (2010a), a política é exercida pelos homens na condição da pluralidade humana, da qual resulta a criação de novas formas de existência, possibilitando a construção de um mundo compartilhado entre e para eles. Para a autora, sem pluralidade não poderia existir a política e a preocupação com o mundo. Nessa perspectiva, acredita-se que a mobilidade possa representar uma maneira dos estudantes serem capazes de, a partir pluralidade, criar novas ideias e valores, que, em certa medida, possa servir como referência para as suas ações.

A mobilidade estudantil, dessa forma, poderia se aproximar da ideia de natalidade proposta por Arendt (2009). Considerando as relações coletivas que se estabelecem entre os sujeitos, além da noção de espírito público, se poderia inferir que a experiência de estudos internacionais talvez possa representar o segundo nascimento para o mundo político por meio das experiências plurais e criação de novas perspectivas sobre a realidade.

Seguindo esta lógica, Boaventura Santos (2010) recomenda um pluralismo epistemológico que amplie o horizonte das pessoas através da valorização de experiências e práticas políticas e sociais alternativas. Ele não nega a importância da ciência, mas alerta que esta poderia dar espaço para tornar visível outros conhecimentos e formas de intervir na realidade. Considerando que este seja um problema político, social e do conhecimento, para ele, a diversidade deve ser contemplada através da recuperação dos diferentes saberes.

As Epistemologias do Sul tratam de práticas de diferentes grupos sociais que sistematicamente têm sofrido, têm sido oprimidos e discriminados devido especialmente ao processo de capitalismo e colonialismo. Isto acabou gerando a naturalização das desigualdades que, de certa maneira, tenta sufocar ou silenciar ações alternativas que buscam a emancipação. De acordo com Santos (2010), a partir destas epistemologias, pretende-se recuperar as práticas e os saberes de diferentes grupos sociais. Trata-se de um conjunto de epistemologias que incluem experiências de conhecimentos do mundo.

É neste contexto que Santos (2008) explora a chamada “*Sociologia das Ausências*”, no qual pretende identificar e libertar as experiências produzidas como ausentes com o intuito de considerar alternativas às experiências hegemônicas. Na sociologia das ausências, o autor vai propor uma série de “*Ecologias*”,²⁸ entendidas a partir da concepção de que realidade não deve ser reduzida ao que existe de modo hegemônico, pois elas requerem reflexões epistemológicas. Para o autor (2005), seria preciso para dar visibilidade a diferentes saberes, análises e avaliações acerca das diferentes práticas vivenciadas pelos sujeitos. Neste sentido, as “*Ecologias*” representam uma forma de reconstrução social associada a uma forma de desconstrução da realidade formatada pelo colonialismo e pelo capitalismo. A partir disso, pode-se pensar que a mobilidade estudantil promovida pelo Programa ESCALA/AUGM pode configurar um importante espaço que promove uma forma de pensar a realidade a partir das múltiplas experiências vivenciadas por estudantes na região sul da América Latina.

²⁸ Cabe ressaltar que na Sociologia das Ausências, Santos (2005) propõe cinco Ecologias, sendo: a ecologia de saberes, a ecologia dos reconhecimentos, a ecologia das trans-escalas e a ecologia das produtividades. Em decorrência desta pesquisa centrar-se no estudo de experiências de formação de estudantes que realizam mobilidade pelo Programa ESCALA/AUGM, será privilegiada somente a Ecologia de Saberes.

Santos propõe uma “Ecologia de Saberes” como alternativas de superação das totalidades homogêneas e excludentes. Esta é considerada como um conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles se enriquecem. De acordo com o autor (2006), esta Ecologia implica em uma revolução epistemológica que deve ocorrer internamente na universidade. Consiste na relação entre o saber científico produzido pela universidade e os saberes populares, leigos ou tradicionais que circulam na sociedade. Neste contexto, é importante destacar que no interior das IES deve existir movimentos comprometidos com a realidade que se relacionam, especialmente a partir de perspectivas plurais.

De acordo com Santos (1997), o conhecimento científico é sustentado pelo paradigma dominante e é reconhecido e aceito como válido. Este se relaciona com a forma em que a universidade é organizada e a maneira com que ela se relaciona com a sociedade. Assim, faz-se necessária a construção de um engajamento permanente da universidade, que articule as estruturas de diferentes saberes (2006). Boaventura (2010) chama atenção para a necessidade de dar visibilidade a ações e saberes contra-hegemônicos.

Para tanto, a universidade deve reconhecer que os povos e as organizações sociais também produzem conhecimento, mas que este não é reconhecido dentro das instituições de educação superior. Essas pessoas e movimentos são responsáveis, em certa medida, pela organização da vida cotidiana “fora dos muros” universitários. O autor chama atenção sobre a importância e a necessidade das IES se conectarem com sociedade, e assim buscarem compreender o mundo que as cerca.

A seguir, busca-se dar visibilidade aos dados de mobilidade estudantil a partir do contexto da América Latina.

3.5 Mobilidade Estudantil e Estudantes Internacionais: o contexto da América Latina

Antes de apresentar os dados de mobilidade estudantil na América Latina, faz-se necessário compreender o contexto no qual esta região se encontra. Neste sentido, em 2012 a OECD²⁹ publicou um documento³⁰ apresentando os indicadores da educação. Este sublinha que uma distinção deve ser feita entre os estudantes internacionais – que são aqueles que saem de seus países de origem e vão para o país de destino com o intuito de estudar por um determinado período de tempo – e os estudantes estrangeiros – que correspondem àqueles que não são cidadãos nos países onde estão inscritos na universidade. Entretanto, o documento ressalta que, de qualquer maneira, a categoria “estudante internacional” é um subconjunto da categoria “estudante estrangeiro” (OECD, 2012).

De acordo com as tendências de mobilidade estudantil, desde 2000 até 2010, de acordo com o documento da OECD, o número de estudantes estrangeiros inscritos para fazer mobilidade estudantil cresceu 99%, representando uma taxa média de crescimento anual de 7.1%. Nesse percurso, a taxa de estudantes estrangeiros inscritos em países da OECD dobrou desde 2000. A Europa é o destino preferido pelos estudantes em mobilidade, representando 41% de todos os estudantes internacionais, enquanto que a América do Norte recebe 21% destes. Em contra partida, os dados demonstram que as regiões de destino que registram o maior crescimento no número de matrículas de estudantes estrangeiros são: América Latina, Caribe, Oceania e Ásia, o que representa um avanço no processo de internacionalização das universidades dessas regiões no conjunto dos demais países (OECD, 2012).

²⁹ A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) é uma organização internacional que reúne mais de 70 parceiros em 30 países, a saber: Países como a Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, República Tcheca, Dinamarca, União Europeia, Finlândia, França Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Holanda, Itália, Japão, Coréia do Norte, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, Estados Unidos da América, México, Luxemburgo, Nova Zelândia, Polônia, Noruega, Eslovênia, Portugal, Espanha. (MOROSINI, 2006, p.112)

³⁰ Documento disponível em: http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf
Acesso em: 13/01/2014.

De acordo com o Instituto de Estatísticas da UNESCO e OECD, o crescimento da internacionalização da Educação Superior acelerou durante as últimas décadas, uma vez que este é um reflexo da globalização das economias e das sociedades, assim como da expansão do sistema de Educação Superior e suas instituições ao redor do mundo. Entre outros fatores indicados para a intensificação da internacionalização da Educação Superior, constam: o crescimento do acesso ao Ensino Superior; a globalização dos mercados de trabalho – que passa a exigir habilidades e especializações de alto nível – fator que motiva os estudantes a fazer mobilidade; e também a diminuição dos custos de transporte (OECD, 2012).

Entre os países da OECD, a intensificação do processo de internacionalização do Ensino Superior é particularmente destacada. Desde 2005 até 2010, o número de estudantes estrangeiros inscritos em programas de Educação Superior no Brasil, Chile, Estônia Islândia, Coreia, Luxemburgo, Arábia Saudita, Eslováquia e Espanha, tem sido mais do que o dobro. Em contra partida, o número de estudantes estrangeiros matriculados na França, Alemanha, México e Nova Zelândia cresceu menos que 10% no mesmo período (OECD, 2012).

Os dados de 2010 demonstram que, em relação aos estudantes estrangeiros matriculados em programas de Ensino Superior ao redor do mundo, 52.5% são da Ásia, 22.7% da Europa, 11.8% são da África, 6.2% são da América Latina e do Caribe, 3.2% não foram especificados, 2.7% são da América do Norte e 1% são da Oceania (OECD, 2012).

O documento da OECD (2012) demonstra, também, que grande parte dos estudantes estrangeiros inscritos em países da OECD são de países vizinhos. Levando em consideração todos os países membros da OECD, aproximadamente 21% dos estudantes estrangeiros vêm de países que compartilham fronteiras, terrestres ou marítimas, com o país anfitrião. Nos últimos anos tem-se notado que o crescimento da internacionalização das matrículas internacionais no âmbito da mobilidade regional tem sido maior do que a mobilidade global.

A pesquisa evidencia também que a língua falada em um país pode influenciar diretamente a escolha de um estudante ao optar por fazer mobilidade naquele país. Países cuja língua materna seja amplamente falada e lida, lideram o

índice do destino escolhido pelos estudantes estrangeiros. Os idiomas mais difundidos são inglês, francês, alemão, russo e espanhol. Entretanto, Japão constitui uma exceção, pois recebe um grande número de estudantes vindos de outros países asiáticos (OECD, 2012).

No entanto, os destinos mais escolhidos pelos estudantes estrangeiros são aqueles de língua inglesa, o que – segundo a pesquisa – demonstra a progressiva adesão do inglês como a língua global. De 2005 para 2010, houve um rápido crescimento nas matrículas de estudantes estrangeiros em instituições de Ensino Superior na Austrália, Canadá, Irlanda e Reino Unido, crescimento que pode ser atribuído à questão linguística. Devido a essa tendência, as instituições de nível superior de países não falantes de inglês, passaram a oferecer cursos nesse idioma para poder atrair mais estudantes internacionais e superar suas desvantagens perante os demais países (OECD, 2012).

O critério linguístico também é o responsável pela mobilidade estudantil em Portugal, onde 69% dos estudantes estrangeiros são provenientes da Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe ou Timor Leste, pois todos são países que tem o Português como idioma oficial (OECD, 2012).

Tendo contextualizado a mobilidade estudantil de maneira geral, para explorar especificamente a situação da América Latina, acredita-se que Manolita Correia Lima e Carolina Machado Maranhão (2009) auxiliam ao propor o que chamam de internacionalização *ativa* e *passiva*,³¹ quando tratam dos principais países receptores e emissores de estudantes.

De acordo com Lima e Maranhão (2009), a *internacionalização ativa* ocorre somente nos países centrais, quando as políticas de Estado estão interessadas em atrair e acolher os estudantes. Ela ocorre quando existem “ofertas de serviços educacionais no exterior envolvendo a mobilidade de *experts* em áreas de interesse estratégico, [e] a exportação de programas e instalação de instituições ou *campi* no exterior” (2009, p.586). Na *internacionalização passiva*, por sua vez, estão presentes os países periféricos, que devem definir politicamente como irão enviar acadêmicos

³¹ Ao abordar a Internacionalização ativa e passiva, as autoras consideram a posição de Knight (2005) quando esta fala de cooperação internacional vertical e horizontal.

para estudar no exterior. O principal objetivo é formar estudantes para desenvolver uma elite intelectual capaz de modernizar alguns setores de seu país de origem.

Dentre os países que exercem a chamada *internacionalização ativa*, ou seja, que recebem o maior número de estudantes universitários encontram-se as IES da América do Norte e da Europa Ocidental, que juntas, entre 2004 e 2005 acolheram 3.555.753 estudantes. Dentre os principais países receptores de alunos estão os Estados Unidos, o Reino Unido, a Alemanha, a França, a Austrália, o Canadá e o Japão. Sobre a distribuição de estudantes internacionais, considerando a média regional de recepção, estão: Ásia Oriental e Pacífico (832.772), Europa Central e Oriental (377.371), Estados Árabes (129.378), África Subsaariana (121.976), Ásia Central (74.951), América Latina e Caribe (70.523) e Ásia Meridional e Ocidental (20.961). (UNESCO, 2005)³²

Frente a esse contexto de mobilidade *ativa*, é fundamental verificar que a procura dos estudantes por realizar mobilidade no continente latino-americano é baixa, se comparada às outras regiões. Além disso, evidencia-se no quadro 4 que em 2005 o número de estudantes acolhidos na América Latina e Caribe foi menor que todas as regiões, com exceção da Ásia Meridional e Ocidental.

Quadro 4: Distribuição de Estudantes Internacionais por Região de Acolhimento (2005)

Região	N. de estud. acolhidos	Estados Árabes	Europa Central Oriental	Ásia Central	Ásia Oriental/Pacífico	América Latina e Caribe	Am. Norte e Europa Ocidental	Ásia Merid/Ocidental	África Subsaariana	Não identificados
Estados Árabes	67.440	27.507	615	584	2.314	412	2.292	1.108	5.575	27.033
Europa Central/Oriental	209.356	10.215	73.014	38.663	9.239	393	15.692	6.134	1.712	52.465
Ásia Central	40.993	849	6.215	28.307	1.801	4	232	3.381	26	109
Ásia Oriental/Pacífico	452.853	7.173	4.409	1.987	324.579	4.164	33.532	44.724	9.835	22.450
Am.Latina e Caribe	33.987	143	58	41	440	23.305	2.823	60	1.845	5.272
Am. Norte	1.851.018	132.864	230.409	14.087	426.223	129.485	417.400	156.079	133.916	210.585
Ásia Meridional/Ocidental	10.658	1.925	117	163	1.656	22	593	3.242	1.646	1.294
África Subsaariana	62.175	55	50	-	99	4	43	16	38.322	23.586
Mundo	2.728.480	180.731	314.887	83.832	766.351	157.789	472.607	214.744	192.877	342.794

Fonte: Adaptação de (UNESCO, 2007 *apud* LIMA; MARANHÃO, 2009)

³² Disponível em: *Recueil des Données Mondiales sur l'Éducation. Institut de Statistique / UNESCO, 2005.*

Conforme se evidenciou no quadro 4, em 2005, considerando os 33.987 estudantes acolhidos na América Latina e Caribe, 23.305 eram desta própria região. Outro elemento importante é que no contexto latino-americano, ainda que sejam modestas as barreiras culturais e linguísticas, o número de matrículas de estudantes internacionais “revela que o sistema de educação superior ainda não alcançou maturidade e que os países ainda não dispõem de política capaz de estimular a internacionalização ativa” (LIMA; MARANHÃO, 2009, p.600-601). Sobre a origem dos estudantes internacionais acolhidos nos países latino-americanos, observa-se o quadro 5:

Quadro 5: Origem dos Estudantes Internacionais acolhidos por IES da América Latina e Caribe (2007)

País/ Origem	Estados Árabes	Europa Central/ Oriental	Ásia Central	Ásia Oriental /Pacífico	América Latina e Caribe	América do Norte e Europa Occidental	Ásia Merid./ Occidental	África Subsaa- -riana	Não Identificados
Brasil	3	6	-	16	364	75	17	58	707
Chile	2	14	1	50	1.088	803	1	3	1
Costa Rica	2	11	1	40	1.015	445	3	-	43
Cuba	102	10	39	270	11.867	69	11	1.668	378
Venezuela	28	15	-	10	2.060	311	7	51	-

Fonte: Adaptação de (UNESCO, 2007 *apud* LIMA; MARANHÃO, 2009)

Cabe ressaltar que de acordo com dados evidenciados no quadro 5, todos os países destacados (Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba e Venezuela) recebem mais estudantes da América Latina do que de outras regiões do mundo. Outro fator que chama atenção é a grande quantidade de estudantes de origem não identificada que realizam mobilidade no Brasil. Nota-se que este número é superior ao total de intercâmbios realizados em 2007, fator que reafirma a necessidade de explorar mais o assunto.

Além disso, outra observação importante refere-se que em 2007, Cuba acolheu 11.867 alunos, e por isso é um dos poucos países que promove a internacionalização *ativa* nos países do sul-sul. Esta posição deve-se ao investimento cubano na educação pública, que gerou o reconhecimento das áreas da Saúde e da Educação, fatores que ampliaram o grau de atração de estudantes internacionais (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Feitas as considerações sobre os países que recebem estudantes internacionais, é importante destacar qual o destino destes latino-americanos, conforme se evidencia a seguir:

Quadro 6: Destino dos Estudantes Latino-Americanos (2007)

Países	Estudantes Exportados	1º Destino	2º Destino	3º Destino	4º Destino	5º Destino
México	25.073	EUA 13644	Espanha 3200	Reino Unido 1843	França 1440	Canadá 1266
Brasil	20.778	EUA 7566	França 1846	Espanha 1837	Portugal 1796	Alemanha 1776
Colômbia	19.903	EUA 7660	Espanha 4242	França 1783	Venezuela 1206	Alemanha 1090
Peru	11.579	EUA 3792	Espanha 2273	Alemanha 899	Itália 782	França 506
Venezuela	10.694	EUA 5514	Espanha 1739	Cuba 948	Portugal 504	França 396
Argentina	10.514	EUA 3513	Espanha 3133	França 779	Alemanha 485	Itália 416
Chile	8.679	EUA 3436	Espanha 1414	Argentina 745	Alemanha 619	França 531
Bolívia	3.990	EUA 1053	Argentina 709	Cuba 604	Espanha 526	Alemanha 221
Uruguai	2.290	EUA 549	Argentina 496	Espanha 457	Cuba 327	França 76
Costa Rica	1.716	EUA 935	Cuba 204	Alemanha 116	Espanha 115	França 64
Cuba	1.688	Espanha 818	EUA 198	Alemanha 119	Itália 103	França 84
Total	116.904					

Fonte: Adaptação de (UNESCO, 2007 *apud* LIMA; MARANHÃO, 2009)

O quadro 6 demonstra que em todos os países latino-americanos mencionados pela UNESCO, com exceção de Cuba, os EUA é o primeiro destino dos estudantes. Outros países também são procurados, como a Espanha (11), a França (10), a Alemanha (8), a Itália (3), Portugal (2) e Canadá (1). Da América Latina, destacam-se Cuba (segundo destino dos costarriquenhos, terceiro dos bolivianos e quarto dos uruguaios), a Argentina (segundo destino dos bolivianos e uruguaios, e terceiro dos chilenos) e a Venezuela (quarto destino dos colombianos).

Estabelecendo relação entre o quadro 5 e 6, nota-se que em 2007 Cuba acolheu 14.414 estudantes e enviou somente 1.688, fator que reforça novamente este país como *ativo* na internacionalização da educação superior. Outro elemento que chama atenção, é que neste ano, enquanto o Brasil recebeu o total de 1.246 estudantes, ele enviou 20.778,³³ elemento que evidencia sua posição passiva frente ao contexto global.

Sobre este cenário de passividade brasileiro, cabe lembrar o fato de que a Europa e os Estados Unidos são considerados os destinos mais “tradicionais” e atrativos para os estudantes. Além disso, diversos elementos estão em jogo, como o fato destas regiões ainda representarem papéis centrais no atual cenário mundial, tendo em vista as suas preponderâncias no mundo econômico e político. Trata-se de lugares com hegemonia constituída, pois como foi visto anteriormente, através da noção de Europa do Conhecimento, esta impõe a sua política mundialmente através da educação superior. Ainda que o Brasil, juntamente com a Rússia, a Índia, a China e à África do Sul, do ponto de vista geopolítico, seja considerado um país emergente, através da sua participação no grupo BRICS,³⁴ em certa medida, pode-se dizer que ele ainda encontra-se em posição de subalternidade em relação à Europa e aos EUA.

A partir da década de 1990, Lima e Maranhão (2009) ressaltam que é possível “identificar a emergência de iniciativas subordinadas ao fortalecimento de programas de internacionalização ativa de caráter contra-hegemônico, comprometidos com a inclusão social e a integração regional.” (p.607) Nesta direção os autores destacam a existência de três projetos: a Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), a Universidade Federal de Integração Luso-Afrobrasileira (UNILAB) e a Universidade Global da Bacia Amazônica.

Além disso, outras iniciativas já estão consolidadas através do Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociais (CLACSO), Faculdade Latinoamericana de Ciencias Sociais (FLACSO), do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC/UNESCO), e da Associação de Universidades

³³ Isto também ocorreu no Chile (que recebeu 1.966 e enviou 8.679) e na Venezuela (recebeu 2.472 e enviou 10.694).

³⁴ Não se trata de um bloco econômico, como é o caso da União Europeia, mas da formação de um grupo político de cooperação que estabeleceu alianças entre si.

Grupo Montevideu (AUGM), entre outros. Considerando todos os dados apresentados, cabe refletir sobre como essas políticas internacionais globais de educação superior podem ser evidenciadas regionalmente. Assim, com o intuito de compreender melhor como se dá a integração regional no campo da internacionalização das IES, são apresentadas a seguir alguns elementos importantes sobre o MERCOSUL Educativo.

3.5.1 O MERCOSUL Educativo

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) foi criado em 1991 a partir do Tratado de Assunção, como sendo um projeto de integração econômica³⁵ implementado pelos seguintes países da América Latina: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Devido ao formato de cone estabelecido por estes países, este bloco também é chamado de Cone Sul. Com o intuito de aprofundar o processo de integração regional foram admitidos como “membros associados” deste programa o Chile (1996) e a Bolívia (1997). Em 1998 foi firmado um acordo de criação da zona de livre comércio com o MERCOSUL e a comunidade andina, que compreende os seguintes países: Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela. (LAUS; MOROSINI, 2005, p.121) Sobre o processo de integração regional, Morosini afirma que diz respeito

[...] as políticas de internacionalização da educação superior propostas para América Latina, que tendem a ser provenientes do MERCOSUL Educativo. Estas políticas possuem conflitos no que diz respeito a postura da internacionalização vinculada a uma visão de educação: como um bem público e de responsabilidade do Estado; e vinculada ao comércio, no qual esta vinculada a Organização Mundial do Comércio (OMC) e ao Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). Neste contexto de tensões, o bloco latino americano busca a unidade do continente e a inclusão de seus países, por meio da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) (MOROSINI, 2006b, p.144-145).

Cabe ressaltar ainda que o Tratado de Assunção pretendia realizar relações comerciais com o interesse de tornar a economia da região mais dinâmica a partir da

³⁵ É importante destacar que desde a década de 1960 já existiam discussões sobre a integração regional latino-americana, evidente a partir da Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), que na década de 1980 foi substituído pela Associação de Integração Latino-Americana. Para maiores informações ver: (MOROSINI, 2006b, p.150)

movimentação de pessoas, força de trabalho e mercadorias. Inicialmente pretendia-se criar uma zona de livre-comércio, ou seja, os países não pagariam tributos e não restringiriam as importações entre si. Entretanto, a partir de 1995 essa concepção mudou, passando a ser considerada uma união aduaneira, fator que gerou a cobrança dos mesmos percentuais de importações cobrados aos demais países do mundo global (MOROSINI, 2006b, p.150).

A prioridade do MERCOSUL para efetivar os seus objetivos estava relacionada com: a necessidade de formar consciência cidadã que favorecesse a integração, a capacitação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico e o alinhamento dos sistemas educacionais dos países. Além disso, observam-se concepções que

prevêem inclusive a criação de medidas que facilitem a mobilidade de docentes e de técnicos nos processos de capacitação de recursos humanos e na criação de mecanismos que permitam o reconhecimento de estudos e a homologação de títulos obtidos nos diferentes países (MOROSINI, 1994, p.28).

Considerando tais colocações sobre os objetivos do MERCOSUL, nesse contexto histórico e social ocorreram vários elementos também relacionados a educação superior. Para tanto, nota-se que na década de 1990, considerando o contexto de implantação do MERCOSUL, é fundamental citar a importância de alguns organismos internacionais, como: a ALCA (Área de Livre Comércio das Américas - bloco de países americanos que prevê o fim das barreiras ao comércio e aos investimentos no continente americano, com exceção de Cuba) (LAUS; MOROSINI, 2005, p.122).

Avaliando esses organismos, ressalta-se que em 1992 começou a funcionar o Setor Educativo do MERCOSUL (SEM), formado pelos mesmos países do Tratado de Assunção, no qual era perceptível a importância da educação para realizar a integração regional. Seu objetivo foi consolidar o fundo financeiro para a educação no MERCOSUL,³⁶ além de incentivar o ensino da língua espanhola no Brasil e do português nos outros países (MOROSINI, 2006b, p.151). Algumas decisões educacionais propostas pelo SEM são evidenciadas no quadro 7:

³⁶ Isso pode ser feito a partir de ações no ensino básico, tecnológico e superior.

Quadro 7: Decisões educacionais do MERCOSUL Educativo

Nº decisão	Ação
nº 08/96	Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Estados Partes do MERCOSUL.
nº 03/97	Protocolo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Membros do MERCOSUL;
nº 25/97	Prorroga a Vigência do Plano Trienal para o Setor Educacional do MERCOSUL;
nº 26/97	Anexo ao Protocolo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do MERCOSUL;
nº 11/98	“Fé de Erratas DEC.CMC nº. 3/97 e DEC.CMC nº. 26/97 e seu Anexo”, referentes ao Protocolo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Países do MERCOSUL”;
nº13/98	Aprova o Plano Trienal 1998-2000 e as Metas do Plano Trienal para o ano 2000 do Setor Educacional do MERCOSUL;
nº 04/99	Aprova o “Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Países Membros do MERCOSUL”;
nº 05/99	Aprova o “Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do MERCOSUL, na República da Bolívia e na República do Chile”;
nº 2/2000	Aprova a inclusão do Dia do MERCOSUL no calendário escolar dos Estados Partes;
nº 23/2000	Dispõe sobre o relançamento do MERCOSUL- Incorporação da Normativa MERCOSUL;
nº 15/2001	Aprova a Nova Estrutura Orgânica do MERCOSUL e Plano de Ação 2001-2005 do Setor Educacional do MERCOSUL;

Fonte: A autora. Adaptação de MOROSINI (2006b, p.151-152)

Pretendendo desenvolver a região Sul da América, o MERCOSUL Educativo concentra políticas que integram à educação aspectos econômicos, políticos e sociais. Com o intuito de ampliar a educação, a cultura, a ciência e a tecnologia dos países da região, foi necessário estabelecer metas comuns e mecanismos de avaliação. Foram estabelecidos os seguintes blocos temáticos: a acreditação e a mobilidade.

Sobre a acreditação, em 1997 foi criado o MEXA, Mecanismo Experimental para o Desenvolvimento de Atividades de Acreditação nos países do MERCOSUL. Inicialmente definia os padrões de qualidade para a avaliação dos cursos de Agronomia, Engenharia e Medicina. É interessante observar que:

O MEXA foi o produto dos consensos alcançados logo da aplicação de um pré-teste que consistia na primeira fase do mecanismo experimental e que permitiu a consolidação dos critérios comuns de cada carreira, a definição de padrões e o avanço do trabalho conjunto das Agências Nacionais de acreditação (ASTUR; LARREA, 2009, p.34).

A partir de 2002 o MEXA constituiu-se como um processo de Acreditação oficial do MERCOSUL Educativo. Em 2008 foi assinado um “Memorando de

entendimento sobre a criação e implementação de um sistema de validação de carreiras universitárias para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica das respectivas titulações no MERCOSUL e Estados associados”, constituindo um importante acontecimento para a implantação de um sistema permanente de validação no MERCOSUL, chamado de “ARCU-SUL” (Acreditação Regional de Carreiras Universitárias do Sul) (ASTUR; LARREA, 2009, p.34).

No segundo bloco, o Programa de Mobilidade do MERCOSUL (PMM) abrange a mobilidade de gestores, pesquisadores, professores e alunos. O PMM envolve o MARCA, Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Reconhecidos pelo Mecanismo Experimental de Validação de Carreiras de Graduação no MERCOSUL, e o Programa de Mobilidade de Curta Duração para Docentes de Graduação do MERCOSUL.

O MARCA foi o primeiro programa de mobilidade de estudantes de graduação promovido pelos países membros e associados do MERCOSUL Educativo. Este é um programa regional de mobilidade, sendo específico somente para os cursos reconhecidos pelo MEXA e pelo ARCU-SUL. Seu objetivo é promover a integração regional por meio do fortalecimento dos cursos acreditados e fomentar a cooperação institucional entre diferentes universidades e cursos. Neste sentido, a mobilidade passou a ser indispensável (GUERRA, 2010, p.80). O reconhecimento integral e a acreditação dos estudos cursados é uma condição indispensável para a participação neste programa.

Salienta-se que o Programa de Mobilidade de Curta Duração para Docentes de Graduação do MERCOSUL tem o objetivo de capacitar os docentes, além de fortalecer a pesquisa científica, a inovação tecnológica e o intercâmbio cultural. A intenção é:

promover ações conjuntas de cooperação interinstitucional, propiciar o intercâmbio de experiências em metodologias de ensino, pesquisa acadêmica e ações interdisciplinares nas universidades e estabelecer as bases para a criação de programas permanentes de mobilidade docente (ASTUR; LARREA, 2009, p.34-35).

Os docentes das universidades membros do Setor Educativo do MERCOSUL realizam o intercâmbio por períodos curtos, de 10 a 15 dias.

Observa-se que as políticas de internacionalização da Educação Superior no MERCOSUL são marcadas pelo ajuste dos sistemas de educação através de estudos e homologação de títulos, propostas de flexibilização, da acreditação e do reconhecimento de títulos e da mobilidade estudantil (MOROSINI, 2006b, p.149). Uma das agências executivas importantes desse processo é a Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), como verifica-se a seguir.

3.5.2 A Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) e o Programa ESCALA

A Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) tem suas raízes históricas relacionadas fundamentalmente a uma iniciativa da Universidad de La República (UdelaR - Uruguai), a qual pretendia criar uma associação entre as universidades da região do Prata. No dia 9 de agosto de 1991, o Reitor Jorge Brovetto, da UdelaR, iniciou o processo de formação da AUGM a partir da convocação de 8 universidades: Nacional de Asunción (Paraguai); Buenos Aires, Nacional de Entre Ríos, Nacional de La Plata, Nacional del Litoral, Nacional de Rosario (Argentina); Federal de Santa Maria (Brasil); e de La República (Uruguai)³⁷ (SBOROVSKY, 1998, p.141-142).

Criada como uma organização civil não governamental sem fins lucrativos, os principais objetivos da AUGM são contribuir para desenvolver, fortalecer e consolidar: a educação pública; o aproveitamento das capacidades oferecidas pelos seus membros; a pesquisa científica e tecnológica; a busca pelo desenvolvimento das populações regionais, através de uma educação contínua; as estruturas de gestão das instituições vinculadas a Associação; além da interação entre os seus membros e a sociedade, a partir da difusão do conhecimento. A Associação pretende promover a relação entre universidades dos países da região sul da América, contribuindo para a modificação das relações que elas estabelecem entre si, de maneira bilateral (AUGM, 2012).³⁸

³⁷ Posteriormente universidades do Chile e da Bolívia farão parte do Grupo.

³⁸ Estatuto da AUGM, Cap 1, Artigo 2. Disponível em:

De acordo com a Ata de Fundação do Grupo Montevideu, a Associação estaria integrada por universidades de caráter público, proximidade geográfica, estruturas acadêmicas similares e equivalência dos níveis de seus serviços.³⁹ Assim, 29 instituições universitárias da Argentina, do Brasil, do Paraguai, do Uruguai, do Chile e da Bolívia, atualmente integram a AUGM. A figura 1 representa a distribuição de instituições membro da Associação pelo continente sul-americano.

Figura 1: Mapa Referência das Universidades membro da AUGM



Fonte: http://www2.grupomontevideo.edu.uy/escala/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=161&lang=es Acesso em 07/01/2012.

A seguir encontra-se o quadro 8 com a relação de países e instituições universitárias que fazem parte da AUGM.

http://grupomontevideo.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=59&lang=es Acesso em 02/01/2012.

³⁹ Disponível em:

http://www2.grupomontevideo.edu.uy/escala/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=35&Itemid=34&lang=pt Acesso em 02/01/2012.

Quadro 8: países e Universidades membro da AUGM

Universidade	Sigla	País
Universidad de Buenos Aires	UBA	Argentina
Universidad Nacional de Córdoba	UNC	Argentina
Universidad Nacional de Cuyo	UNCUYO	Argentina
Universidad Nacional de Entre Ríos	UNER	Argentina
Universidad Nacional del Litoral	UNL	Argentina
Universidad Nacional de La Plata	UNLP	Argentina
Universidad Nacional de Mar del Plata	UNMDP	Argentina
Universidad Nacional del Nordeste	UNNE	Argentina
Universidad Nacional del Sur	UNS	Argentina
Universidad Nacional de Rosario	UNR	Argentina
Universidad Nacional de Tucumán	UNT	Argentina
Universidad Mayor de San Andrés	UMSA	Bolívia
Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca	USFX	Bolívia
Universidade Federal de Goiás	UFG	Brasil
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Brasil
Universidade Federal do Paraná	UFPR	Brasil
Universidade Federal de Rio Grande do Sul	UFRGS	Brasil
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Brasil
Universidade Federal de São Carlos	UFCAR	Brasil
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Brasil
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	Brasil
Universidade Estadual Paulista	UNSP	Brasil
Universidade de São Paulo	USP	Brasil
Universidad de Playa Ancha	UPLA	Chile
Universidad de Santiago de Chile	USACH	Chile
Universidad Nacional de Asunción	UNA	Paraguai
Universidad Nacional del Este	UNE	Paraguai
Universidad Nacional de Itapúa	UNI	Paraguai
Universidad de la República	UDELAR	Uruguai

Fonte: A autora com base em

<http://www.grupomontevideo.edu.uy/index.php/institucional/universidades-miembro>
Acesso em 10/12/2013.

Vários convênios⁴⁰ foram assinados pelo Grupo o qual conta com uma estrutura formada por Conselho de Reitores, Presidência, Secretaria Executiva, Delegados e Assessores e Comissão Fiscal. Dentre as diversas atividades propostas pelos membros da Associação, destacam-se: a criação de programas de intercâmbio de professores, pesquisadores, estudantes e gestores; o apoio a programas que incentivam o desenvolvimento de profissionais com perfil identificado como estratégico; a implementação de setor produtivo e de bens de serviço, de gestão ambiental, de preservação e difusão da cultura regional e de cursos de graduação que atendam às demandas de seus membros (AUGM, 2012).

⁴⁰ Dentre os convênios estabelecidos pela AUGM, pode-se ressaltar: Assistência e Cooperação Técnica CONTUA; COSPE-FCPU-AUGM; Mercocidades; ARQUISUR; Ideal; Grupo Coimbra; Ministério de Educação Superior de Cuba; Banco Santander; Instituto social do MERCOSUL; Parlamento do MERCOSUL; e Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Udelar.

Cada Universidade vinculada ao Grupo coloca à disposição, tanto os seus professores, pesquisadores e alunos, como seus recursos materiais (biblioteca, laboratório, etc) com o intuito de aproveitar, de maneira solidária, as vantagens de cada instituição.

Considerando que um dos objetivos da AUGM é criar um espaço acadêmico comum entre os seus membros, dentre os seus primeiros propósitos, estavam a “integração entre as universidades do MERCOSUL, o incentivo à circulação das excelências acadêmicas e a produção científica das instituições” (ROCHA, 2004, p.70). Estes elementos podem ser evidenciados a partir dos programas de “Jovens Pesquisadores” e de “Mobilidade Acadêmica”.

A “Jornada de Jovens Pesquisadores” foi criada em 1993 com a finalidade de reunir anualmente estudantes investigadores de universidades do Grupo Montevideú. Este evento ocorre em sedes rotativas, e pretende estabelecer redes entre os alunos que elaboram pesquisa científica regional. O interesse da AUGM é possibilitar a partilha de experiências e a divulgação das pesquisas de estudantes e professores de diferentes universidades, além de incentivar a formação de cidadãos empenhados em refletir sobre o contexto latino-americano. A seguir, no quadro 9, observa-se que foram promovidas 21 jornadas.

Quadro 9: Jornada de Jovens Pesquisadores

N.	Data	Universidade	País
I	14-15/09/1993	UFMS	Brasil
II	21-23/9/1994	UNER - UDELAR	Argentina - Uruguai
III	1995	UDELAR	Uruguai
IV	28-30/08/1996	UFRGS	Brasil
V	10-12/09/1997	UMA	Paraguai
VI	16-18/09/1998	UNL	Argentina
VII	9-11/09/1999	UFPR	Brasil
VIII	28-30/09/2000	UFSCar	Brasil
IX	12-14/09/2001	UNR	Argentina
X	20-22/11/2002	UFSC	Brasil
XI	10-12/09/2003	UNLP	Argentina
XII	01-03/09/2004	UFPR	Brasil
XIII	31/08-2/09/2005	UNT	Argentina
XIV	13-15/09/2006	UNICAMP	Brasil
XV	24-26/10/2007	UMA	Paraguai
XVI	27-29/10/2008	UdelaR	Uruguai
XVII	27-29/10/2009	UNER	Argentina
XVIII	19-21/10/2010	UNL	Argentina
XIX	25-27/10/2011	UNE	Paraguai
XX	03-05/10/2012	UFPR	Brasil
XXI	14-16/10/2013	UNNE	Argentina

Fonte: A autora com base em (CAMPODÓNICO, 2009) e <http://www.grupomontevideo.org/boletin/pt/?p=285> Acesso em 10/12/2013.

De acordo com o presidente do Grupo Montevideu, Prof. Darío Maiorana, os intercâmbios realizados pelos estudantes que participam das Jornadas de Jovens Pesquisadores, resultam no aprofundamento da formação destes e na consolidação (atual ou futura), de “redes e equipes de pesquisa de nossa região com um sentido de cooperação e solidariedade” (MAIORANA, 2014. Tradução nossa).

O segundo Programa trata da Mobilidade Acadêmica e chama-se ESCALA (Espaço Comum Acadêmico Latino-Americano). Este dividi-se em dois subprogramas: o ESCALA Docente e o ESCALA Estudantil. O ESCALA Docente proporciona a mobilidade de professores graduados ou não, às instituições que fazem parte da AUGM. Os professores que ainda estão em fase de formação podem realizar o intercâmbio para complementar a graduação. Já os docentes formados devem realizar a mobilidade tendo em vista questões vinculadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão da universidade. O tempo de duração da mobilidade docente não pode ser inferior a 7 dias e superior a 15 dias.

O processo de discussão do ESCALA Estudantil iniciou em 1998 nas sessões do Conselho de Reitores e permaneceu na pauta das reuniões de 1999, para

finalmente ser aprovado e posto em prática no ano 2000 (CAMPODÓNICO, 2011, p.35). Alinhado aos objetivos da AUGM, este Programa tem a finalidade de impulsionar a integração entre os países da região sul, por meio da mobilidade de graduandos das Universidades. As instituições participantes são as mesmas da AUGM.

É importante ressaltar que no mesmo ano de criação deste Programa, foi estabelecida em Paris, a Declaração Mundial de Educação Superior (1998). O ESCALA Estudantil fundamentou-se neste documento da UNESCO que definiu:

El principio de solidaridad y de un auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo es fundamental para que la educación y la formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución, y la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes. La práctica del plurilingüismo, los programas de intercambio de docentes y estudiantes y el establecimiento de vínculos institucionales para promover la cooperación intelectual y científica debiera ser parte integrante de todos los sistemas de enseñanza superior (UNESCO, 1998).⁴¹

Considerando as mudanças globais científicas e tecnológicas, as universidades devem possibilitar maneiras de preparar seus estudantes para atuarem nestes contextos. Assim, segundo a posição assumida pelo ESCALA Estudantil é fundamental que as IES estejam inseridas em uma rede de trocas de conhecimentos.

De acordo com a proposta do Programa, este possibilita a oportunidade do aluno realizar mobilidade durante um semestre. Cabe a cada universidade determinar o número de vagas e cursos que abrirá para os estudantes estrangeiros. Para participar, o estudante deve estar regularmente matriculado e ter completado pelo menos 50% do seu curso, não ter mais de 30 anos e não exercer função docente. O aluno que deseja participar do Programa deve apresentar uma proposta de disciplinas e assuntos que deseja examinar na instituição de destino. Para tanto, as instituições de educação superior vinculadas ao ESCALA devem se comprometer a reconhecer os créditos que os alunos irão cursar fora do seu país de origem. Além

⁴¹ Disponível em:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm Acesso em 10/01/2011.

disso, as universidades também devem inserir as disciplinas cursadas no histórico escolar destes estudantes.

É fundamental destacar o compromisso estabelecido entre as instituições pertencentes ao Programa. Para que isso aconteça, é necessário que haja uma relação de confiança, transparência e flexibilidade entre as instituições, conforme se observa em

El reconocimiento de estudios se asienta sobre los principios de **confianza entre las instituciones**; el conocimiento mutuo entre las entidades docentes participantes y el reconocimiento de la calidad de la enseñanza que imparten. **Transparencia Informativa** sobre los planes de estudios, calendarios académicos, programas de las asignaturas que habrán de ser cursados, organización de la docencia, sistema de calificaciones y posibles equivalencias. **Flexibilidad**, las diferencias organizativas resultantes de la disimilitud de planes de estudios, sistemas de calificación y métodos de aprobación de las asignaturas entre las diferentes universidades integrantes del sistema, sin perjuicio de la compatibilidad en términos de calidad de los estudios (AUGM, s/d).⁴²

Para averiguar algumas medidas tomadas pelo Programa ESCALA, desde a sua criação, verificam-se no quadro 10 os desdobramentos resultantes das Reuniões do Conselho de Reitores.

⁴² Disponível em:

http://www2.grupomontevideo.edu.uy/escala/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=182&lang=pt Acesso em 27 nov. 2012

Quadro 10: Medidas do Programa ESCALA Estudantil nas Reuniões do Conselho de Reitores

Ano	Reuniões	Local	Medidas
1998	XXIV	UNC	-impulsionou um novo estágio de cooperação a partir da mobilidade acadêmica de estudantes de graduação.
1999	XXVI	UFRGS	-criação do ESCALA Estudantil.
2000	XVIII	UFSM	-aprovação da proposta para continuar e ampliar o ESCALA Estudantil. -o ESCALA entendido como um dos empreendimentos mais importantes da AUGM para atingir o seu objetivo de impulsionar a integração regional.
2001	XXIX	UNLP	-aprovação referente do apoio econômico da Organização de Estados Iberoamericanos (OEI) para financiar parcialmente o início de funcionamento do Programa ESCALA Estudantil, no ano de 2002.
2002	XXXII	UNER	-impulsionar o ESCALA e promover as regulamentações necessárias para garantir o reconhecimento dos estudos realizados e aprovados pelos estudantes que participem nos intercâmbios, e sua imediata acreditação (validação) por parte da universidade de origem mediante a apresentação do Certificado de Estudos emitido pela universidade de destino; -incentivar as unidades acadêmicas a abordarem com flexibilidade e amplitude o sistema de reconhecimento dos estudos cursados ESCALA Estudantil, sobre a base de conteúdos globais que cumpram com similares objetivos acadêmicos e de formação; -comprometer o reconhecimento dos estudos previamente acordados antes do início da mobilidade do estudante, sempre que se cumpram os requisitos acadêmicos e formais estabelecidos; -emitir o Certificado de Estudos ao finalizar-se o período de intercâmbio , previamente ao regresso do estudante ao seu país de origem; -incorporar aos documentos do Programa ESCALA Estudantil uma Tabela de Equivalência de Qualificações que contemple a todas as universidades do Grupo, que sirva como referência para a acreditação (validação) dos estudos cursados.
2006	XLVI	UNA	-aprovação do Regulamento Geral do Programa ESCALA Estudantil.

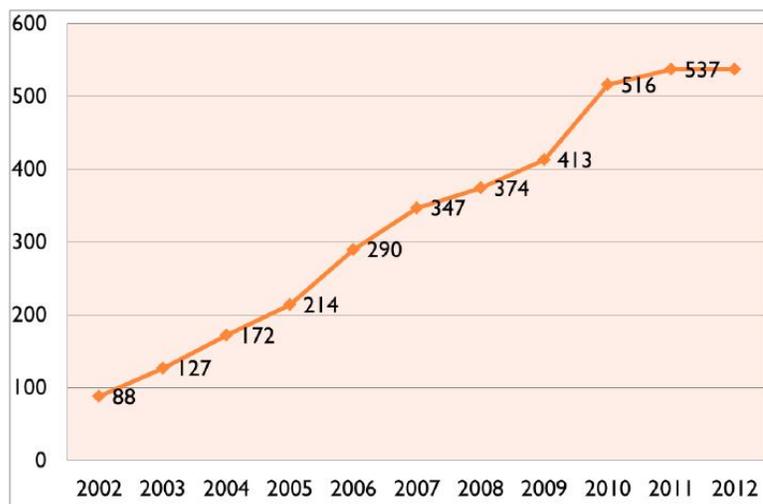
Fonte: A autora com base em

http://www2.grupomontevideo.edu.uy/escala/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=35&Itemid=34&lang=pt Acesso em 02 jan. 2012

Observando as medidas da Reunião do Conselho de Reitores de 2002, reafirma-se a preocupação com questões de acreditação no que diz respeito ao reconhecimento de créditos cursados pelo estudante em cada universidade parceira do Programa.

Considerando os elementos apresentados, acredita-se que o ESCALA Estudantil representa uma forma de impulsionar a integração regional, fator que pode ser evidenciado no gráfico 1, em que se vislumbra o crescimento do número de estudantes participantes do Programa ao longo dos anos.

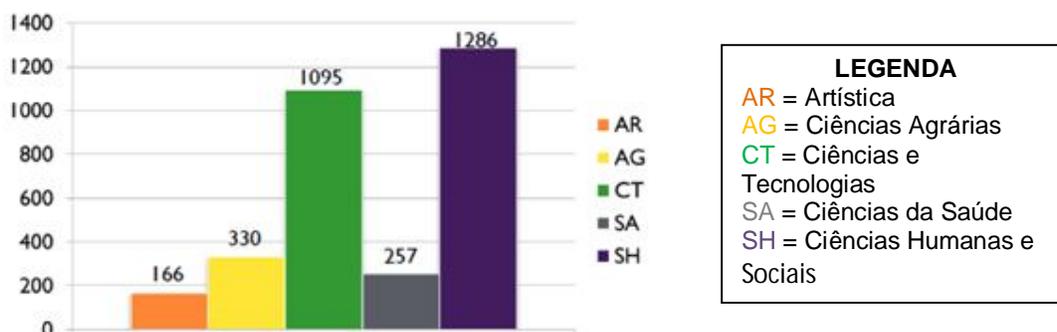
Gráfico 1: Quantidade de estudantes que realizaram mobilidade pelo Programa ESCALA Estudantil entre os anos de 2000 a 2012



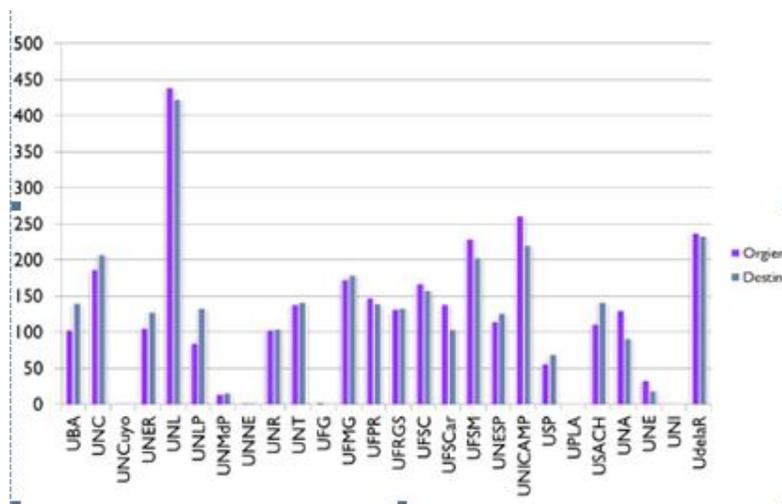
Fonte: <http://www.grupomontevideo.org/escala/index.php/es/informacion-de-interes/movilidades-2000-2011> Acesso em 10 dez. 2013.

Conforme se pode observar, os números de estudantes que realizaram mobilidade entre as universidades participantes do ESCALA Estudantil vêm crescendo significativamente ao longo dos anos. Acredita-se que este seja um indício de que o Programa tem obtido sucesso e correspondido aos objetivos traçados pela AUGM de estabelecer um espaço de mobilidade estudantil nos países MERCOSUL.

Além disso, pode-se verificar nos gráficos a seguir o número total de mobilidades realizadas por área do conhecimento e o total de deslocamento, considerando as universidades de origem e de destino, entre os anos de 2000 a 2011.

Gráfico 2: Total de mobilidades por área do conhecimento (2000-2011)

Fonte: <http://www.grupomontevideo.org/escala/index.php/es/informacion-de-interes/movilidades-2000-2011> Acesso em 10 dez. 2013.

Gráfico 3: Total de mobilidades por Universidade de Origem e Destino (2000-2011)

Fonte: <http://www.grupomontevideo.org/escala/index.php/es/informacion-de-interes/movilidades-2000-2011> Acesso em 10 dez.2013.

Considerando o gráfico 2 sobre a mobilidade por área do conhecimento no ESCALA, enuncia-se que as áreas de Ciências Humanas e Sociais, seguidas das Ciências e Tecnologia, são as que mais promovem a mobilidade de seus estudantes. No gráfico 3 observa-se que, dentre as universidades que mais enviam estudantes para ter experiência acadêmica no exterior (mobilidade de origem) estão, respectivamente: UNL, UNICAMP, UDELAR, UFSM. Das universidades que recebem mais estudantes (mobilidade de destino), estão: UNL, UDELAR, UNICAMP, UNC, UFSM, UFMG, UFSC, dentre outras.

É importante destacar que, em abril de 2011, o Conselho de Regentes da AUGM aprovou a criação de um programa que proporciona mobilidade de estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) em instituições de educação superior vinculadas ao Grupo. Os estudantes podem participar do Programa, desde que a mobilidade esteja vinculada às suas investigações (por meio de participação em seminários, práticas de laboratório, etc.) O tempo de permanência do estudante em uma universidade de outro país não deve ser menor do que quinze dias e maior do que seis meses.⁴³

Vale lembrar da posição de Knight (2005) e Didrikson (2006) sobre a internacionalização da Educação Superior a partir da perspectiva de horizontalidade. Esta, além de envolver países em via de desenvolvimento, através da Cooperação Sul-Sul, buscaria romper com o chamado “modelo tradicional” de cooperação, que visa a competição entre os países e instituições através, por exemplo, da captação de alunos e projetos e do estabelecimento de contatos internacionais voltado aos Programas de Pós-Graduação.

Didrikson (2006) aponta para a necessidade da universidade buscar novos modelos de organização, a partir do estabelecimento e da redefinição de suas políticas e planos. Isso poderia ocorrer, segundo o autor, para compor um cenário alternativo frente ao contexto de competitividade dominante. Faz-se necessário favorecer a mobilidade, voltar-se para questões sociais e regionais, além de promover o estímulo à participação dos sujeitos e das IES, ou seja, trata-se de incentivar o potencial local das instituições e partir de uma cooperação compartilhada.

Considerando alguns destes elementos, acredita-se que o Programa ESCALA, através da AUGM, pode representar, em alguns aspectos, a cooperação horizontal, pois além de promover a mobilidade de estudantes através da cooperação Sul-Sul, fortalecendo as universidades no âmbito regional, ele, de alguma maneira, tenciona a hegemonia dos países do Norte no que diz respeito a atratividade para estudantes que optam por ter experiências de estudos

⁴³ Disponível em:
http://grupomontevideo.edu.uy/index.php?option=com_content&view=category&id=158&Itemid=27&lang=es Acesso em 02 jan. 2012.

internacionais na região Sul. Assim, acredita-se que o Programa possa ser visto como uma possibilidade alternativa no âmbito regional das Universidades que encontram-se dentro de um contexto voltado para a competitividade e para o atendimento de demandas do mercado de trabalho.

Após apresentar a AUGM e o Programa ESCALA , parte-se agora para a exposição de alguns dados referentes ao contexto de mobilidade internacional no Brasil.

3.5.3 O contexto da mobilidade internacional no Brasil

O processo de desenvolvimento da mobilidade de graduação brasileira remete ao contexto de criação das universidades latino-americanas, pois cabe destacar que entre as colônias portuguesas e espanholas haviam muitas diferenças. Os reis espanhóis concebiam a conquista como a criação de uma federação de vice-reinados, cada um dotado de uma réplica de instituições fundamentais, incluindo a universidade. Assim, os representantes do vice-reinado eram responsáveis pela administração local e por isso eram considerados como a extensão da coroa em sua colônia. No território espanhol as primeiras universidades foram criadas a partir do século XVI, com a Universidade de São Marcos (Peru), e só no período colonial foram criadas trinta e duas universidades (SADER, 2006).

Sobre as universidades brasileiras ressalta-se que os reis portugueses, optaram por uma administração que concentrava o poder na metrópole (Portugal). O Brasil foi o último país da América Latina a ter uma universidade, o que aconteceu somente no início do século XX, quando foram criadas durante o período republicano. No contexto brasileiro, pode-se ressaltar que a Internacionalização da Educação Superior com o viés da mobilidade estudantil remonta ao período colonial, quando os filhos da elite iam para a Europa realizar os seus estudos especialmente em Coimbra (Portugal). Morosini (2011, p.17) afirma que a “ida desses jovens estava mais ligada a conferir uma distinção social ao emigrante e sua linhagem, propriamente, a torná-lo mais competitivo no mercado de trabalho.”

Conforme demonstra Morosini (2011), nas décadas de 1930 e 1960 foram firmados diversos acordos bilaterais com a Alemanha, França, Portugal, Suécia, Japão e Holanda. Os intercâmbios internacionais estavam relacionados ao desenvolvimento da pesquisa bélica e aos interesses norte americanos. A partir de 1968, a autora ressalta uma fase de *modernização*, no qual o processo de internacionalização intensificou-se a partir da criação dos programas de pós-graduação. Destaca-se a importância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como principais órgãos de fomento. Na última fase, da *globalização*, salienta-se a cooperação dos BRICs (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), além do crescimento dos programas de mobilidade estudantil, como por exemplo, o Programa Ciência Sem Fronteiras.

Atualmente, o governo da Presidenta Dilma Rousseff tem demonstrado uma política de forte incentivo a mobilidade internacional, pois o Brasil tem investido seus esforços para ampliar as parcerias estabelecidas. Cabe lembrar que, no ano de 2011, foi criado o Programa Ciência Sem Fronteiras, resultado da iniciativa dos Ministérios da Educação e Cultura, Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), além das Secretarias de Ensino Superior e Tecnológicos do MEC, e dos órgãos de fomento do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os objetivos eram: consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e a tecnologia, além de promover o país através da mobilidade internacional. Além disso, pretendia-se

Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil (BRASIL, [201-?]c).

Este Programa contempla as seguintes áreas do conhecimento: Engenharias e demais tecnologias; Ciências Exatas e da Terra; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Formação de Tecnólogos; Biotecnologia; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Nanotecnologia e Novos Materiais; Produção Agrícola Sustentável; Tecnologias de

Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Farmacos; Biodiversidade e Bioprospecção; Tecnologia Aeroespacial; Ciências do Mar; Computação e Tecnologias da Informação; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde.

Cabe ressaltar que este Programa pretende “atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa”. Além disso, almeja a criação de “oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior” (BRASIL, [201-?]b). Convém observar que o governo brasileiro lançou uma meta para ser realizada até o ano de 2015, no qual prevê conceder 101 mil bolsas de intercâmbio, voltadas para estudantes de graduação e pós-graduação, conforme se verifica no quadro 11.

Quadro 11: Panorama de bolsas projetadas e utilizadas pelo Programa Ciência Sem Fronteiras

MODALIDADE	Nº de bolsas projetadas (2011-2015)	Nº de bolsas utilizadas (até nov 2013)
Graduação sanduíche	64.000	33.409
Doutorado Sanduíche	15.000	4.586
Doutorado Pleno	4.500	1.206
Pós-doutorado	6.440	2.446

Fonte: Autora com base em dados disponíveis no site do Programa Ciência Sem Fronteira (BRASIL, [201-?]b)

Nota-se que, para atingir a meta, o Brasil terá que impulsionar ainda mais o número de mobilidades. Além disso, a graduação foi muito valorizada, assim como as áreas que envolvem conhecimentos tecnológicos, de Engenharia e das áreas médicas e biológicas. Compreende-se que os cursos selecionados não foram escolhidos por acaso, pois estes são considerados como os principais responsáveis pelo desenvolvimento do país (o sujeito que realiza mobilidade poderia trazer para o Brasil os conhecimentos adquiridos no exterior). No entanto, fica evidente que as Ciências Humanas não são valorizadas sob este ponto de vista, afinal de contas, nenhum curso das humanidades foi “contemplado” neste Programa. Neste sentido, fica implícito que para o governo essa área do conhecimento pouco contribui para o

“progresso” do país, fato este totalmente discutível. Além disso, chama atenção a forma com que o Programa se refere a formação dos sujeitos em mobilidade, pois segundo ele,

Os estudantes e pesquisadores do Ciência sem Fronteiras terão **o seu treinamento** nas melhores instituições e grupos de pesquisa disponíveis, prioritariamente entre os **mais bem conceituados** para cada grande área do conhecimento de acordo com os principais **rankings internacionais** (BRASIL, [201-?]a, grifo nosso).

Ao referir-se à formação com o termo “treinamento”, fica evidente que a preocupação está centrada em formar mão de obra para desenvolver o Brasil. Mas pode-se questionar sobre até que ponto uma experiência internacional precisa ter somente este caráter. Além disso, fator igualmente interessante é a preocupação do Programa com a universidade de destino dos sujeitos, pois esta deveria ser reconhecida internacionalmente através dos rankings. Estes, segundo Hazelkorn (2009) representam uma importante manifestação do processo de globalização e mercantilização da educação, pois estão vinculados à medição da competição nacional, do status de classe mundial das universidades e da prestação de contas. Isso tudo gera uma política que pretende melhorar a posição das IES nos rankings, ampliando, conseqüentemente, a produção e a eficiência das investigações científicas. O autor chama atenção para o fato dos indicadores utilizados nos rankings podem produzir distorções, enquanto deveriam estimular outras atividades, além da pesquisa, que visasse beneficiar a sociedade.

Tratando especificamente dos dados de graduação do Programa, cabe ressaltar que, sobre a distribuição de bolsas para realizar a mobilidade, destaca-se a região Sudeste, com 16.488 sujeitos. Logo em seguida aparece o Nordeste, com 6.820 e a região Sul, com 6.648. O Centro-Oeste propiciou a mobilidade de 2.383 pessoas e o Norte apenas 1.034. Sobre os Estados de origem dos estudantes que mais receberam bolsa de estudo estão: São Paulo (9.268), Minas Gerais (7.262), Rio de Janeiro (3.749), Rio Grande do Sul (3.724), Paraná (2.733), etc. Dentre os Estados que “enviaram” menos estudantes estão: Tocantins (88), Rondônia (39), Roraima (14), Amapá (10) e Acre (8). Sobre o país de destino dos bolsistas de graduação brasileiros: EUA (9.058), Reino Unido (4.898), Canadá (4.706), França (4.401), Austrália (3.364), Alemanha (2.988), Portugal (2.941), Espanha (2.807), Itália (2.134), Irlanda (1.242), dentre outros. Chama atenção que no final desta lista,

encontram-se países como o Chile (31), África do Sul (10), México (7), Cingapura (5) e Índia (5). As áreas do conhecimento que mais realizaram mobilidade foram, respectivamente: Engenharias, Biologia, Ciências Médicas e da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Indústria Criativa; Computação e Tecnologias da Informação.⁴⁴

O British Council (2013), em estudo realizado para traçar uma projeção da mobilidade estudantil para 2024, aponta importantes dados para pensar a internacionalização da educação no contexto global e brasileiro. Afirma que os países que mais irão enviar estudantes para realizar mobilidade educacional, serão a China e a Índia (que serão responsáveis pela mobilidade de um terço de jovens), juntamente com a Alemanha, Coreia do Sul, Arábia Saudita, Nigéria e Turquia. Além disso, aponta ainda que os países emergentes como a Índia, a Indonésia, a China, a Nigéria e o Brasil, na próxima década irão dominar o crescimento do ensino superior no mundo. O estudo vislumbra que o maior beneficiado com essa mobilidade será os Estados Unidos, que continuará sendo o principal destino dos estudantes até 2024 (EDUCATION, 2011, p. 21).

Considerando todos os argumentos expostos, parte-se agora para a apresentação dos documentos internacionais e regionais sobre a internacionalização da educação superior e o respectivo papel da mobilidade estudantil para a formação dos sujeitos.

3.6 Do Global ao Local: o que dizem os documentos?

Com o intuito de compreender o discurso produzido sobre a internacionalização da educação superior, tanto em um contexto global como regional, acredita-se ser importante citar alguns atores intergovernamentais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia (UNESCO), o Banco Mundial⁴⁵ (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC)⁴⁶ e

⁴⁴ Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/graduacao>

⁴⁵ O Banco Mundial surgiu nos Estados Unidos (EUA), no contexto da Segunda Guerra Mundial, para ajudar na reconstrução da Europa. Este está vinculado com cinco instituições que possuem a mesma presidência, sendo: Banco Internacional para a Construção e Desenvolvimento (BIRD); Assistência Internacional para o Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (IFC); Agência

a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OECD). No presente estudo, conforme se pôde verificar no capítulo metodológico, para ter uma noção da posição de organismos internacionais e regionais sobre internacionalização com viés da mobilidade, e mobilidade com relação à formação estudantil, optou-se por trabalhar com os seguintes documentos vinculados à UNESCO (1998), a OECD (2004), o Estatuto da Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM, 2012) e o Regulamento Geral do Programa ESCALA Estudantil (2008).

Em 1998, com o objetivo de propor uma reforma no Ensino Superior, a UNESCO promoveu em Paris a Conferência Mundial, cuja temática centrava-se na visão e ação das Universidades no século XXI⁴⁷. Partindo da concepção de que a sociedade é baseada no conhecimento, o ensino superior teria um papel fundamental para gerar um ambiente sustentável para os indivíduos e as comunidades, através do desenvolvimento socioeconômico e cultural (UNESCO, 1998).

Considerando esses elementos, a cooperação internacional e o intercâmbio de conhecimentos passaram a ter destaque, pois estes seriam elementos importantes que poderiam contribuir para a diminuição das diferenças entre os países industrialmente desenvolvidos, os países em desenvolvimento e os países pobres (UNESCO, 1998, p.2). A concepção de formação encontrada neste documento (p.1) considera o cenário mundial da época e ressalta a importância de preparar as novas gerações para os desafios da contemporaneidade, através de uma formação baseada em competência.

Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas (CIADI). Disponível em: (MOROSINI, 2006, p.109).

⁴⁶ A OMC “foi criada com o nome de GATT – *General Agreement on Trade and Tariffs*. Com a incorporação de um maior número de países e o crescente desenvolvimento do comércio internacional, a partir de 1997 passa a intitular-se OMC . Além do corpo regulatório da OMC , propriamente dito, foram agregados dois acordos específicos: o GATs – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços e o TRIPS – *Trade Agreement on Intellectual Property*. A OMC realizou sua 6ª Conferência Ministerial, em Hong Kong, em dezembro de 2005, cujo objetivo principal foi a liberalização dos mercados e a redução de tarifas. Este encontro foi marcado por grandes tensões entre a liberalização de serviços e subsídios à agricultura, em reuniões preparatórias, denominada Rodada de Doha (África). Foi definido o prazo de 2013 para a liberalização do comércio da agroindústria” (MOROSINI, 2006b, p.112-113).

⁴⁷ Disponível em: www.unesco.org_education_educprog_wche_declaration_spa.htm Acesso em 17 out. 2013

De acordo com o documento, as IES e o processo de investigação são responsáveis por formar a massa crítica de estudantes qualificados e cultos. Estes, por sua vez, por meio da pesquisa científica, devem estar aptos para viver em um contexto de incertezas, para provocar mudanças que atendam às necessidades da sociedade e que promovam a igualdade e a solidariedade entre as pessoas e os povos.

Dentre os principais desafios que o ensino superior encontrava estavam: financiamento, igualdade de acesso, qualidade do ensino e da pesquisa, além da necessidade de estabelecer eficazes acordos de cooperação internacional. De acordo com o documento, “a cooperação e a troca são os principais caminhos para o avanço do ensino superior em todo o mundo” (UNESCO, 1998, p.4).

A concepção de educar está voltada para a aprendizagem ao longo da vida e para a reflexão e promoção do pluralismo e da diversidade cultural (UNESCO, 1998, p.4-5). Os jovens devem incorporar valores da cidadania democrática para assim fortalecer o enfoque humanista. No artigo 9º, item b, (p.4-5) fica expressa a necessidade dos estudantes serem sujeitos críticos motivados, capazes de analisar o contexto em que estão envolvidos, para, assim, responsabilizarem-se por suas ações buscando solucionar os problemas da sociedade.

Neste sentido, o estudante seria um agente de transformação social, pois teria clareza da importância do seu papel no mundo. Para que isso aconteça, a UNESCO alerta (p.10) que seria necessário haver uma mudança nos currículos e nos métodos de ensino aplicados. São considerados elementos como o trabalho em equipe em contextos multiculturais, a reestruturação dos currículos que considerem os elementos históricos e econômicos de cada país, além de um ensino voltado para os direitos humanos.

A qualidade no Ensino Superior deve estar voltada para a dimensão internacional através do

intercâmbio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales (UNESCO, 1998, p.12).

Com um discurso voltado para o desenvolvimento das tecnologias, através do seu potencial e desafios enfrentados, fazia-se necessária a cooperação internacional. De acordo o documento, era preciso promover a cooperação Norte-Sul para atingir um financiamento que fortalecesse a educação superior nos países em desenvolvimento. Para tanto, as instituições teriam autonomia, mas deveriam apresentar suas finanças de maneira transparente (UNESCO, 1998).

Através das relações entre as IES e do princípio da solidariedade, a educação e a formação deveriam contribuir ao buscar compreender o papel democrático do governo, ao formar recursos humanos qualificados e ao identificar os problemas mundiais. Com a finalidade de promover a cooperação intelectual e científica, seria importante, através do intercâmbio de instituições, professores e alunos viver com culturas que tivessem valores diferentes (UNESCO, 1998). Para a UNESCO, a cooperação internacional está

fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, **en beneficio de todos** los interesados y la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional deberían regir las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo, en particular en **beneficio de los países menos adelantados**. Habría que tener en cuenta la necesidad de salvaguardar las capacidades institucionales en materia de educación superior en las regiones en **situaciones de conflicto** o sometidas a **desastres naturales**. Por consiguiente, la **dimensión internacional debería estar presente en los planes de estudios y en los procesos de enseñanza y aprendizaje** (UNESCO, 1998, p.15, grifo nosso).

Uma preocupação presente no documento da UNESCO (1998) refere-se ao reconhecimento de estudos. Seria fundamental ter instrumentos que implementassem normas internacionais e regionais para a validação de créditos cursados em outra instituição de ensino superior. Para tanto, seria necessário analisar as habilidades e competências adquiridas pelos estudantes de graduação. Além disso, seria preciso conter a chamada “fuga de cérebros”. Seria interessante, especialmente para os países em desenvolvimento, que os estudantes que tivessem contato com outra IES no exterior, considerados como “profissionais de alto nível”, contribuíssem para o progresso socioeconômico do seu país (p.15).

Sobre os programas de cooperação internacional, estes deveriam se basear em relações entre as IES do Sul e do Norte, além de promover a cooperação Sul-Sul. A prioridade seria formar redes regionais e internacionais de colaboração, incentivados a partir de intensivos de curta duração e formação de especialistas no exterior. Assim, através das políticas nacionais, essa seria uma das estratégias para criar um ambiente atrativo e de retenção de capital humano considerado qualificado. O processo de cooperação contribuiria para fortalecer as instituições (UNESCO, 1998, p.15-16).

Para que houvesse renovação no Ensino Superior, seria preciso que as parcerias e alianças⁴⁸ ocorressem tendo como base o respeito entre as partes, que, por sua vez, deveriam ter interesses comuns. Com o intuito de viabilizar as modificações necessárias para as IES, considerando questões importantes da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴⁹, foram traçadas uma série de ações prioritárias para a mudança e o desenvolvimento da Educação Superior (UNESCO, 1998, p.16).

Dentre as prioridades dos países, o documento ressalta a contribuição que o ensino superior e a pesquisa poderiam dar para a diminuição das desigualdades entre os países com distintas condições socioeconômicos. Para tanto, a educação deveria destinar mais recursos para ampliar a cooperação entre os países, criando e aumentando os acordos que beneficiariam a indústria, a pesquisa e a formação de especialistas nesses locais (UNESCO, 1998, p.16).

Caberia às IES firmar uma estrutura capaz de promover a cooperação internacional. A UNESCO (e outras organizações relacionadas ao ensino superior), os Estados (a partir de programas de cooperação bilateral e multilateral), a Universidade e a comunidade deveriam se empenhar para promover a mobilidade com o intuito de “avançar e compartilhar o conhecimento, a fim de estabelecer e promover a solidariedade, o elemento principal da futura sociedade global do conhecimento” (1998 p.17).

⁴⁸ Neste contexto, de acordo com o documento da UNESCO (1998, p.116), os atores desse processo seriam as instituições, os docentes, os pesquisadores, os discentes, os técnicos administrativos, as ONGs e a comunidade.

⁴⁹ Sobre a Declaração dos Direitos Humanos, no documento podemos encontrar referência a questões como democracia, tolerância e respeito mútuo. Disponível em: www.unesco.org_education_educprog_wche_declaration_spa.htm Acesso em 17 out. 2013

O segundo documento analisado foi o da OECD, uma organização internacional voltada para o desenvolvimento, para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, à formação de mão de obra qualificada. Voltada para os países ricos, esta entidade reúne 30 países⁵⁰ e mais de 70 parceiros, além de auxiliar na gestão governamental (MOROSINI, 2006b, p.112). Como, em 2004, a OECD redigiu um documento⁵¹ específico sobre a internacionalização da educação superior, achou-se importante verificar qual o seu posicionamento sobre o assunto.

Passados seis anos da Conferência da UNESCO, o debate sobre a internacionalização da educação superior se intensificou, e a OECD também direcionou o seu olhar para este fenômeno. Com um discurso claramente voltado para o mercado, a posição da OECD é de que o número de estudantes que realizam mobilidade no exterior estava aumentando cada vez mais, e que isso ocorria devido a necessidade de formar uma força de trabalho melhor qualificada para as economias emergentes. Neste sentido, era importante formar sujeitos trabalhadores que fossem qualificados para atuar em um contexto economicamente globalizado. Cabe ressaltar que, de acordo com esta visão, o país que recebesse mais estudantes poderia “impor suas condições aos prestadores estrangeiros” (OECD, 2004, p.7). Percebe-se que a própria nomenclatura acaba expondo a ideia de que a educação superior seria ou estaria à serviço do mercado.

De acordo com o documento, a tendência é que a internacionalização da educação superior aumente ainda mais com o passar dos anos, pois cada vez é maior o número de pessoas que optam por estudar no exterior. Para explicar esse aumento, o documento menciona o contexto de ação política europeia (de incentivo à mobilidade), além da alta procura dos estudantes da região asiática. As IES dos EUA foram muito requisitadas pelos discentes estrangeiros, sendo considerado um polo de atração estudantil. No entanto, o estudante poderia realizar mobilidade “física” ou virtual (através de treinamentos à distância entre instituições de países diferentes) (OECD, 2004).

⁵⁰ Países como a Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, República Tcheca, Dinamarca, União Europeia, Finlândia, França Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Holanda, Itália, Japão, Coréia do Norte, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, Estados Unidos da América, México, Luxemburgo, Nova Zelândia, Polônia, Noruega, Eslovênia, Portugal, Espanha.

⁵¹ Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/41/33734310.pdf>. Acesso em 20 dez. 2013.

No documento são apresentados alguns pontos que as instituições pertencentes à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) deveriam refletir, como a qualidade e o reconhecimento dos créditos cursados no exterior; o acesso e a equidade na universidade; o financiamento e os custos; a capacitação e a coerência política. Conforme aponta o documento (OECD, 2004), o desenvolvimento da economia e o ensino superior transnacional⁵² estão diretamente ligados, pois tanto os países que enviam, quanto os que recebem estudantes podem se beneficiar economicamente. Neste sentido, a educação serviria para melhorar as habilidades dos estudantes que poderiam contribuir com as demandas nacionais. Além disso, serviria para oportunizar o acesso de um estudante para uma universidade, o que contribuiria para o seu crescimento e desenvolvimento.

Outro argumento emergente, que também aparece no documento da UNESCO, refere-se ao fato de que a mobilidade de pesquisadores e de estudantes facilitaria o estabelecimento de redes internacionais e a aquisição de conhecimentos. A relação entre IES de origem diferentes poderia melhorar a qualidade dos serviços locais.

O interessante é que, no final do documento, há um alerta para os países que se encontram em fase de desenvolvimento. Estes deveriam verificar se os “serviços educacionais estrangeiros” (OECD, 2004, p.7) estavam satisfazendo as suas exigências no que diz respeito a qualidade, e se estes atendiam as demandas institucionais das universidades. Outro problema enfrentado por esses países centrava-se na “fuga de cérebros”, pois ao realizar a mobilidade, o estudante poderia não voltar para o seu país de origem; além da grande quantidade de pessoas que não tinham condições financeiras para pagar por uma formação universitária. Para isso, era preciso incentivar o desenvolvimento da educação superior nestas regiões. Finalizando a argumentação, foi exposto que

De fato, o ensino superior transnacional envolve múltiplos atores e áreas de intervenção em um país, uma estratégia eficaz nesta área

⁵² Ainda que o documento não conceitue *ensino superior transnacional*, buscamos definir como “processos além da nação (não respeitam barreiras nacionais e regionais) e não têm a noção de relações entre países e/ou instituições. [...] É um conceito muito ligado ao ensino. Refere-se aos cursos, partes de curso ou outro serviço educacional oferecido aos estudantes de países diferentes daquele em que a IES fornecedora está baseada.” (MOROSINI, 2006b, p.95)

deve necessariamente refletir esta diversidade e garantir uma coordenação, ou compatibilidade, máxima entre as políticas realizadas em várias áreas, tais como: a política da garantia de qualidade e de reconhecimento, a ajuda ao desenvolvimento no campo da educação, as outras políticas nacionais de educação, a política cultural, a política migratória (vistos), a política de comércio exterior, a política econômica (OECD, 2004, p.7).

Enfim, nota-se que o documento redigido pela OECD fala claramente sobre as atividades ensino superior e sua importância para o desenvolvimento dos países. Ainda que a internacionalização e a mobilidade estudantil tenham sido argumentos centrais no debate sobre o assunto, nota-se que a preocupação está centrada na qualificação de mão de obra. Observa-se ainda, a ausência de reflexões sobre o processo e os “ganhos” acadêmicos e pessoais que um estudante pode adquirir durante a sua formação.

Os últimos documentos analisados referem-se ao Estatuto da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM, 2012), ao Regulamento do ESCALA Estudantil (2008) e ao Manual de Boas Práticas deste mesmo Programa (2011). Conforme se pode verificar no subcapítulo anterior, a AUGM é uma associação sem fins lucrativos, vinculada somente a universidades públicas do MERCOSUL. De acordo com o seu estatuto, por meio da cooperação científica, da educação e da cultura, seu objetivo é “impulsionar o processo de integração através da criação de um espaço acadêmico comum ampliado” (AUGM, 2012).⁵³ Visando impulsionar a cooperação, dentre os seus objetivos, encontra-se a ideia de promover a relação entre a sociedade e os seus integrantes.

No que diz respeito à formação, ela não nega as questões do mercado, pois apoia programas e projetos que estão relacionados com as necessidades do setor produtivo e dos bens de serviço. No entanto, pretende igualmente implementar estratégias para a difusão e preservação da cultura regional (AUGM, 2012).

Ainda que a AUGM proporcione meios de impulsionar a mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e gestores, a seguir serão explorados argumentos presentes no Regulamento Geral do ESCALA Estudantil (2008). Ao programa ESCALA Estudantil caberia, através da mobilidade estudantil, promover a

⁵³ Disponível em: <http://www.grupomontevideo.org/index.php/institucional/estatutos/portugues>

internacionalização da educação superior na região Sul, através da integração e da cooperação das universidades membros da AUGM. Além disso, um dos seus objetivos é

impulsar y fortalecer el proceso de construcción de un espacio académico común regional a través de la movilidad de estudiantes, con la convicción de que mediante la interacción y la convivencia entre alumnos y docentes de distintas universidades y países, no sólo se promoverá el intercambio académico y cultural sino también un mejor conocimiento de la diversidad y particularidades de los diferentes sistemas de educación superior instalados (ESCALA Estudiantil, 2008).⁵⁴

A mobilidade de graduação realizada através do ESCALA, poderia proporcionar um novo olhar dos estudantes, no que diz respeito às diferenças entre as universidades e a diversidade acadêmica e cultural do Sul, enriquecendo a sua formação. Além disso, as experiências vivenciadas pelos discentes poderiam aproximar os docentes das instituições membros do Programa, elementos que poderiam incitar novas relações. O reconhecimento de créditos também é contemplado no documento, pois tanto as IES de origem como as de destino, deveriam “equivaler” os estudos cursados no exterior.

Os principais argumentos apresentados nos documentos analisados, sobre a relação entre *internacionalização da educação superior* e *a mobilidade estudiantil*, verificam-se quadro no 12:

⁵⁴ Disponível em:

http://www.grupomontevideo.edu.uy/escala/images/EE_Reglamento_Gral_con_ajustes_aprobados_en_LVII_y_LXI_RCR_esp.pdf

Quadro 12: Posição da UNESCO, OECD e AUGM/ESCALA Estudantil sobre as relações entre a mobilidade estudantil, internacionalização da educação superior e formação universitária

	Internacionalização da educação superior e mobilidade estudantil	Mobilidade estudantil e formação universitária
UNESCO (1998)	<ul style="list-style-type: none"> -Troca e cooperação internacional como os principais caminhos para o avanço do ensino superior; -Possibilidade de diminuir as diferenças entre os países desenvolvidos, em desenvolvimento e pobres; -Busca por uma cooperação que objetive a solidariedade, a igualdade e o reconhecimento mútuo; -Necessidade de promover a cooperação Norte-Sul para auxiliar os países menos desenvolvidos; -Incentivar a cooperação Sul-Sul -Para promover a mobilidade, deve haver parceria entre UNESCO, estados universidades e comunidade. -Mobilidade para o desenvolvimento das tecnologias; -Desafios: financiamento; acesso; qualidade do ensino e da pesquisa; ajuste de currículos e métodos de ensino; reconhecimento de créditos; “fuga de cérebros”. 	<ul style="list-style-type: none"> -Qualificação da massa crítica de estudantes; -Identificação dos elementos históricos e econômicos de cada país, além dos problemas mundiais e dos desafios contemporâneos; -Contribuição para o progresso socioeconômico do país de origem do estudante; -Formação baseada em competências; -Aprendizagem ao longo da vida; -Promoção do pluralismo e da diversidade cultural; -Incorporação de valores da cidadania democrática através de um enfoque humanista; -Aproximação dos conhecimentos teóricos e práticos; -Estudante como um agente de transformação social, que tem clareza do seu papel no mundo.
OECD (2004)	<ul style="list-style-type: none"> -Relação direta entre internacionalização, educação superior e desenvolvimento econômico / mercado; -Países e IES que recebem mais estudantes podem “impor condições aos prestadores estrangeiros”; -Mobilidade de pesquisadores e de estudantes poderia facilitar o estabelecimento de redes internacionais; -Desafios: qualidade do ensino, reconhecimento de créditos, acesso ao ensino superior, financiamento, “fuga de cérebros” (especialmente para os países em desenvolvimento) e coerência política (políticas de educação e políticas culturais, migratórias – vistos- de comércio exterior e política econômica). 	<ul style="list-style-type: none"> -Formação voltada para a qualificação de mão de obra para o mercado (para atender às economias emergentes da globalização). -A experiência de mobilidade serviria para melhorar as habilidades dos estudantes para atenderem às demandas nacionais.
AUGM (2012) e ESCALA Estudantil (2008)	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento da integração através da criação de um espaço acadêmico comum na região Sul; -Possibilita a integração e a cooperação das universidades membros da AUGM; -Mobilidade de graduação possibilita o contato e a formação de redes entre os docentes das IES. 	<ul style="list-style-type: none"> -Relação entre formação e mercado ao tratar das necessidades do setor produtivo e dos bens de serviço; -Mobilidade como uma estratégia de difundir e preservar a cultura regional; -Possibilidade de “alargar” o olhar estudantil sobre as diferenças entre as culturas e os diferentes sistemas de educação superior das IES de origem e de destino.

Fonte: A Autora com base dos documentos analisados

Fazendo um apanhado dos principais argumentos apresentados no documentos analisados, sobre a relação entre *internacionalização da educação superior* e a *mobilidade estudantil*, encontrou-se posições diferentes e semelhantes. Conforme se evidencia no quadro 12 todos os documentos destacam que a mobilidade, seja de estudantes ou de professores pesquisadores, auxiliam no estabelecimento e na formação de redes de conhecimento. De acordo com a UNESCO (1998) a educação superior iria avançar especialmente através da troca e da cooperação internacional.

Na argumentação utilizada no documento da UNESCO (1998), ao mesmo tempo em que se afirma que a mobilidade e a internacionalização serviriam para diminuir as desigualdades entre os países de distintos níveis de desenvolvimento, apresenta-se a ideia de que a promoção da cooperação Norte-Sul seria necessária para auxiliar os países menos desenvolvidos. Essa questão chamou atenção porque, de certa forma, apesar de possuir um discurso pautado nos valores da solidariedade e da igualdade, parece que o Sul seria o principal beneficiado pelo Norte com a relação de cooperação. Ainda que o documento mencione a cooperação Sul-Sul, não há indícios concretos de vantagens que o Norte teria neste tipo de envolvimento com as IES do Sul.

Os documentos ligados à AUGM (2012) e ao Programa ESCALA Estudantil (2008; 2011) apresentam a ideia de que a integração possibilita a criação de um espaço acadêmico comum da região Sul. Com um viés fortemente marcado pelo fortalecimento das universidades públicas do MERCOSUL, fica claro que a mobilidade possibilita a cooperação das universidades vinculadas à Associação.

A única posição que se diferenciou bastante das demais foi a da OECD (2004), pois apresentou uma visão que enfatiza a relação nítida entre internacionalização, educação superior e desenvolvimento econômico. No entanto, esta aponta praticamente os mesmos desafios que as universidades estavam encontrando seis anos antes, conforme se verifica no documento da UNESCO (1998). Os desafios são: financiamento, acesso, qualidade de ensino e pesquisa, critérios para o reconhecimento de créditos e a “fuga de cérebros”. A OECD diferencia-se somente quando trata de elementos vinculados à política, referindo-se

a educação, cultura, migração (vistos), comércio exterior e economia. Mesmo elencando essas questões, não há maiores definições e explicações sobre isso.

Sobre a relação entre *mobilidade estudantil* e *formação universitária*, a UNESCO (1998) sinalizou uma formação baseada: na aprendizagem ao longo da vida; no desenvolvimento de determinadas competências,⁵⁵ na aproximação dos conhecimentos teóricos e práticos e na qualificação de uma massa crítica de estudantes. A AUGM (2012) e, conseqüentemente, o Programa ESCALA Estudantil (2008; 2011), por sua vez, não negam a relação da formação com o mercado de trabalho, mas este certamente não é o foco de sua argumentação. A mobilidade no MERCOSUL seria uma estratégia para preservar e difundir a cultural regional. Ela possibilitaria o “alargamento” do olhar estudantil sobre as diferenças culturais e institucionais das universidades.

Enquanto a OECD (2004) identifica que a formação deveria estar voltada para a qualificação de mão de obra para o mercado - pois os estudantes deveriam atender às economias emergentes da globalização-, através do atendimento das demandas nacionais; a UNESCO (1998) afirma que os discentes precisariam identificar os problemas mundiais e os desafios contemporâneos, pois assim estariam contribuindo para o progresso socioeconômico do seu país de origem. Se inicialmente parece que ambos têm uma posição parecida, logo em seguida percebe-se que a UNESCO direciona a sua posição para a possibilidade da mobilidade promover o pluralismo e a diversidade cultural. O estudante, ao ter uma experiência internacional, poderia refletir sobre a cidadania democrática e se tornar um agente de transformação social que identifica o seu papel no mundo.

Cabe ressaltar que, neste estudo, falar em formação na universidade está relacionado à compreensão de uma instituição social⁵⁶ pública permeada de demandas e tensões a qual exprime o modo de funcionamento da sociedade. Enquanto instituição pública cabe à universidade: desenvolver projetos na busca de

⁵⁵ Cabe lembrar a crítica feita a visão de educação pautada pelas competências, apresentada no subcapítulo 3.1.

⁵⁶ A universidade enquanto instituição social “exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.” (CHAUI, 2003, p.5)

uma sociedade democrática; integrar o ensino, a pesquisa e a extensão; criar espaços para o debate e o confronto de ideias no respeito à diversidade cultural e intelectual; intensificar as relações entre os movimentos sociais e as universidades; abrir-se ao diálogo entre os saberes populares e científicos; além de disseminar os conhecimentos produzidos ao futuro pelo espaço democrático e crítico (GENRO; RUBIN; ZIRGER, 2009). A universidade, enquanto uma instituição social,

[...] pode ser direcionada a criar e ampliar as possibilidades de formação dos sujeitos políticos e democráticos. A instituição educacional deve ir além de apenas cumprir seu papel de instrumentalizar estes indivíduos em uma educação técnica e formal que enfatiza, unicamente, o conhecimento científico (GENRO; CRUZ; ZIRGER, 2009, p. 4).

A universidade é um lugar que deve se preocupar com uma formação que ultrapasse questões técnicas, pois ao longo dos tempos, ela vem estreitando laços com a indústria, além de se relacionar com o setor produtivo e se preocupar com a capacitação para o trabalho que privilegia “o desempenho, o conhecimento útil, operacional e aplicável” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.17). A formação técnica e profissional é importante para a sociedade, porém esse não deve ser o foco da educação.

Para Pedro Goergen (2003, p.102), a formação deve ser entendida em um “sentido mais amplo e profundo de conscientização e familiarização com os grandes temas e problemas que envolvem e preocupam o ser humano na atualidade.” Assim, a universidade deve se preocupar com o desenvolvimento integral do ser humano.

Dias Sobrinho (2008) observa que a educação está diretamente relacionada com o humano e por este motivo ela deve se abrir para diversas possibilidades. A função da educação está relacionada com um processo de socialização humana. Sua finalidade é a formação, e esta deve estar voltada para o sentido de construção da vida social, que é permeada de rupturas e contradições. Conforme demonstra Severino (2001, p.89), a educação está envolvida com a sociedade, pois “prepara os educandos para a inserção na vida social; realiza-se em si mesma como exercício de sociabilidade; [e] esse exercício também é conteúdo formativo.” A formação e a socialização são processos que se constituem mutuamente, pois não existe formação fora da vida social. Neste sentido, observa-se a necessidade de haver

uma formação ética,⁵⁷ política e humana que contribua para a constituição da cidadania.⁵⁸

Cabe às IES formar um sujeito cidadão que seja comprometido socialmente e que assuma a responsabilidade na construção da vida em sociedade (DIAS SOBRINHO, 2008). Para tanto, a universidade deve se consolidar enquanto um espaço que estimule o pensamento crítico e o debate, além de valorizar as experiências dos sujeitos, privilegiando fundamentalmente um ambiente de formação humana. Para Severino (2001), a formação humana está relacionada com o desenvolvimento de pessoas enquanto pessoas humanas, e isso se dá pela experiência subjetiva, ou seja, pela consciência moral, ética e estética. É necessário que haja uma formação que recupere os valores humanos e o sentido da cidadania e que os cidadãos se comprometam com a sociedade, sendo participativos nos espaços públicos.

Para Goergen (2009), a verdadeira formação do ser humano como sujeito social implica na constante reconstrução de sua relação com a sociedade. Severino, por sua vez, observa que estas relações devem ocorrer por meio da solidariedade e da intersubjetividade. Durante o processo de formação é necessário ir além da “submissão para abrir espaço para o sujeito cidadão livre e autônomo” (SEVERINO, 2001, p.62).

Considerando todas essas reflexões apresentadas, acredita-se que o posicionamento presente no documento da OECD (2004) tenha que ser repensado. Entende-se que os argumentos desta organização estejam relacionados com o seu contexto, mas é fundamental refletir e questionar sobre sua postura. É necessário que haja uma formação que rompa com o utilitarismo que prioriza o conhecimento técnico instrumental e que não se reduza às necessidades do mercado. Faz-se imprescindível buscar uma formação que questione constantemente e que considere

⁵⁷ Para Sobrinho a ética possui um sentido político, pois relaciona-se com as práticas humanas de dimensão pública. Para maiores informações ver: (DIAS SOBRINHO, 2008).

⁵⁸ Sobre o assunto, Severino (2001, p.89) observa que “hoje, a educação entende que sua finalidade é a instauração e consolidação da cidadania, qualidade específica de nossa existência concreta. Enquanto investe na construção dessa cidadania do sujeito pessoal, pelo viés dos sujeitos sociais ela intervém na construção da democracia.”

aspectos éticos e políticos,⁵⁹ em detrimento de uma formação específica. Não se nega a importância do conhecimento técnico, mas acredita-se que este, aliado a uma formação ética e política, possa aumentar a autonomia intelectual dos sujeitos, o que contribui para o desenvolvimento de sua consciência e capacidade humana.

Conforme foi visto, a OCDE, através do seu claro posicionamento econômico, possui um discurso diretamente vinculado ao mercado de trabalho e a formação de mão de obra. Convém ressaltar que estes elementos são entendidos como importantes, mas não suficientes para atender o processo de formação dos estudantes. Como contraponto, percebe-se os discursos apresentados pela UNESCO, AUGM e ESCALA. Enquanto a UNESCO baseia suas percepções na necessidade de diminuir as desigualdades entre os países do Norte e do Sul, da cooperação entre os países e da importância de pensar o pluralismo e a diversidade cultural; os documentos regionais (da AUGM e do ESCALA) mostram-se interessados na valorização do conhecimento local (do respeito ao local) e da concepção acerca do fortalecimento das Universidades públicas do MERCOSUL. Neste sentido, nota-se uma postura de não passividade dos membros da Associação, pois através da mobilidade, os países do Sul também podem estabelecer uma relação de protagonismo dentro do processo de internacionalização da educação superior.

Se historicamente os países da América Latina foram percebidos dentro de um contexto de subalternidade, acredita-se que não seja “novidade” o fato desta região exercer uma posição “passiva” dentro do contexto da mobilidade estudantil. No entanto, ao observar o posicionamento dos documentos, nota-se, em certa medida, que existe uma espécie de diálogo entre as posições da UNESCO e da AUGM / ESCALA, quando ambas permitem uma abertura possível para pensar a formação universitária através do processo de mobilidade estudantil a partir de uma perspectiva talvez mais ampla do que se evidencia através do documento redigido pela OECD.

⁵⁹ Para Dias Sobrinho (2008, p.158), falar em dimensão ética relaciona-se com “os valores, o comportamento social, à ação do homem nas suas relações com a natureza e com os outros, à participação na construção da sociedade, à realização dos projetos inscritos nos horizontes humanos”. A dimensão política, por sua vez, trata-se do compromisso com a educação, com a sociedade, com uma formação humana, do respeito à pluralidade e singularidade de pensamentos.

Além desta questão da formação, tratando especificamente das políticas que envolvem a mobilidade estudantil, cabe lembrar um dos conceitos centrais: *Epistemologias do Sul* é a *Ecologia de Saberes*, considerada como um conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles se enriquecem. De acordo com Santos (2006), esta ecologia implica em uma revolução epistemológica que deve ocorrer no seio da universidade. Consiste na relação entre o saber científico produzido pela universidade e os saberes populares, leigos ou tradicionais que circulam na sociedade (p.76-77).

É importante destacar que no interior das IES existem movimentos comprometidos com a realidade que se relacionam a partir de perspectivas plurais. Neste sentido, acredita-se que o conhecimento científico é sustentado pelo paradigma dominante e é reconhecido e aceito como válido (SANTOS, 1997). Este, por sua vez, vincula-se a forma que a universidade é organizada e a maneira com que ela se relaciona com a sociedade. Assim, faz-se necessária a construção de um engajamento permanente da universidade, que articule as estruturas de diferentes saberes (SANTOS, 2006).

A partir destas questões, pode-se pensar que a mobilidade estudantil promovida pelo Programa ESCALA/AUGM possibilita a configuração de um espaço que pode promover uma ecologia de saberes própria da região sul da América Latina. Assim, o estudo pretende refletir sobre elementos que podem fazer com que se compreenda algumas peculiaridades vivenciadas pelos estudantes da UFRGS.

4 PASSAPORTE PARA A MOBILIDADE: a UFRGS e a mobilidade estudantil

Para tratar da mobilidade estudantil na UFRGS, é fundamental destacar alguns elementos sobre as Relações Internacionais e a criação da Secretaria de Relações Internacionais (Relinter) nesta instituição.

4.1 Breve trajetória das Relações Internacionais na UFRGS

Tendo sua trajetória iniciada no final do século XIX, ainda com as unidades isoladas das Escolas de Medicina, Farmácia, Engenharia e Direito, a UFRGS contou com a cooperação e o intercâmbio para que pudesse se desenvolver. Sem referências anteriores, fez-se necessário trazer diversos professores estrangeiros para a instituição, além de investir na qualificação dos docentes brasileiros, enviando-os para outros países em busca de aperfeiçoamento. Foram estabelecidas cooperações com universidades alemãs, norte-americanas, francesas, inglesas, italianas e japonesas para investir nos docentes pesquisadores, pois acreditava-se que era preciso “absorver novas tecnologias, conhecimentos e métodos pedagógicos” para desenvolver o país (UFRGS, s/d a, p.46).

Enquanto os anos de 1950 foram marcados por acordos que visavam o desenvolvimento das áreas da Física, da Matemática e da Economia, nos anos 60, por meio de relações com Universidades da Alemanha e dos Estados Unidos, a UFRGS enviou professores para o exterior para que estes cursassem pós-graduação. Na década de 1970, por meio dos Programas Internacionais vinculados a CAPES, houve um aumento significativo de cooperações com as EUA, a Alemanha, a França, e Argentina e a Espanha (UFRGS, s/d a, p.46-47).

Mesmo com a existência de intercâmbios internacionais desde a sua criação, a UFRGS demorou para implantar um “local” que cuidasse destes assuntos acadêmicos. Somente nos anos 80, com a organização e consolidação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, foi que a UFRGS passou a ter uma funcionária responsável pela regularização dos professores estrangeiros que se incorporavam ao corpo docente da instituição. No início dos anos 90 foi estabelecida

a Assessoria de Relações Internacionais do Gabinete do Reitor, que em 2000 foi transformada em Secretaria de Relações Internacionais (Relinter), no qual “constitui um órgão da administração central da UFRGS encarregado de fomentar, articular e administrar a cooperação da Universidade com outras instituições e nações” (UFRGS, s/d b).⁶⁰ Dentre as diversas funções da Secretaria, pode-se destacar:

Promover o intercâmbio acadêmico internacional de alunos de graduação; Orientar estudantes da UFRGS sobre oportunidades de bolsas, cursos e intercâmbios internacionais; Divulgar no site da Secretaria notícias pertinentes aos estudantes (oportunidades de intercâmbios, eventos) e editais de seleção de programas de intercâmbio; Atender alunos internacionais interessados em estudar na UFRGS; Fornecer as informações legais para os alunos internacionais regularizarem a sua estadia no Brasil; Auxiliar na busca de acomodações, no recebimento, na regularização e na ambientação dos estudantes internacionais na Universidade e na cidade; Promover o encontro dos Estudantes Internacionais da UFRGS (um evento por semestre); Orientar os professores e investigadores da UFRGS ou de outras Universidades sobre a formalização de parcerias, de programas de intercâmbio e oportunidades de bolsas; Fomentar a realização de protocolos e de convênios entre a UFRGS e instituições de ensino superior internacionais com o objetivo de promover a mobilidade acadêmica; Receber representantes de diversas instituições públicas e privadas, com interesse em firmar cooperação com Unidades da UFRGS; Representação, por meio da Secretária, da UFRGS frente a outras Universidades e Instituições internacionais (UFRGS, s/d c).⁶¹

É importante observar que neste contexto de mudanças evidentes a partir do fortalecimento de grupos como a Comunidade Europeia e o MERCOSUL, a Universidade passou a perceber estas mudanças e integrar as relações internacionais em seu Plano de Gestão (ROCHA, 2004, p.18-19). A partir do final do século XX, a cooperação na UFRGS passou a ocorrer através de acordos individuais estabelecidos por professores, alunos e técnicos-administrativos, e por meio da participação em redes (UFRGS, s/d a, p.46).

Neste sentido, pode-se considerar que as relações de cooperações internacionais se estabelecem através de associações e redes.⁶² Existem três tipos

⁶⁰ Disponível em:

<http://paginas.ufrgs.br/relinter/portugues/menurelinter/a-relinter> Acesso em 20 dez. 2011.

⁶¹ Disponível em:

<http://paginas.ufrgs.br/relinter/portugues/menurelinter/a-relinter> Acesso em 20 dez. 2011.

⁶² Dentre essas, pode-se apontar a Associação de Universidades do Grupo Montevidéu, a Associação de Universidades de Língua Portuguesa, o Grupo Tordesilhas e a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), entre outras.

de atuação no que diz respeito às relações bilaterais estabelecidas pela UFRGS: a partir de ações com América do Norte, Europa Ocidental, Japão, Israel, Austrália e Nova Zelândia (países desenvolvidos); com países integrantes do MERCOSUL, da região andina e latino-americana; e com países emergentes afro-asiáticos. Com relação a esses países emergentes, cabe ressaltar que

A partir de 2009, intensificou-se a aproximação com o país asiático junto à embaixada da China, tendo como um dos objetivos principais a instalação de uma extensão do Instituto Confúcio na UFRGS, o que ocorreu em abril de 2012 com a inauguração de um prédio próprio para esse fim no Campus do Vale (SILVEIRA, 2013, p.8).

Com o intuito de ampliar a cooperação e assumir uma postura proativa para pensar a internacionalização, foi criado um Campus Internacional, que pretende melhorar a recepção e a acolhida dos alunos estrangeiros. Liane Hentschke (2013), Diretora de Cooperação Institucional – CNPq informa que desde 2008 a UFRGS tem trabalhado para intensificar o processo de internacionalização da Universidade.⁶³ A Relinter organizou a primeira missão oficial à Ásia no ano de 2010, mas em 2013, promovido pelo Santander, estudantes e professores da UFRGS participaram do Programa *Top China* (SILVEIRA, 2013, p.8). Ressalta-se ainda que dentre os acordos mais recentes assinados pelo Reitor da UFRGS, Carlos Alexandre Netto, encontra-se a Shanghai Jiao Tong University (SJTU).

Sobre as relações estabelecidas pela UFRGS com outras universidades argentinas, uruguaias e paraguaias, estas começaram a partir de iniciativas individuais de pesquisadores e professores que procuravam realizar estudos com docentes de outros países. Neste sentido, pode-se dizer que a relação da UFRGS com as instituições de educação superior da região platina iniciou muito antes da implantação do MERCOSUL, no qual, conforme foi explicitado, o objetivo era estabelecer relações econômicas e sociais entre Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai. A partir da união de diversos grupos de pesquisa das instituições de educação superior que queriam investir na integração regional dos países já citados, a Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS passou a sediar, em 1989, o Núcleo de

⁶³ De acordo com Hentschke (2013), aumentou o número de servidores para organizar a Relinter, criou novos setores (Coordenação de Planejamento e Gestão, a Coordenação de Projetos e Convênios Internacionais, além da Coordenação do Departamento de Mobilidade Acadêmica “In” e “out”).

Integração do Cone Sul. A partir daí, foram realizados diversos seminários, além de ocorrer a publicação de vários livros (UFRGS, s/d a, p.67-68).

Cabe ressaltar que em 1989 ocorreram as primeiras reuniões para desenvolver atividades de integração interna e externa e ocorreu o I Seminário Técnico de integração do Cone sul, que reuniu cerca de 360 cientistas da região. Em 1990 aconteceu o I Seminário Interno de Integração do Cone Sul, cujo objetivo era “esclarecer o processo de integração, bem como identificar parceiros para a elaboração de um documento de áreas de excelência da Universidade, como instrumento de oferta para troca com as outras instituições” (MANFROI, 1992, p.9). Em 1990 foram estabelecidos convênios entre universidades argentinas, chilenas, uruguaias e brasileiras.

Considerando os dados expostos, acredita-se que a UFRGS vem buscando estabelecer dimensões globais a partir das relações com universidades situadas em diversos países do mundo e a mobilidade estudantil, sem dúvida, é fundamental para que isso aconteça.

4.2 Mobilidade Estudantil na UFRGS

Sobre a mobilidade estudantil, a Relinter destaca que é uma oportunidade que proporciona ao discente uma experiência singular, pois o estabelecimento de relações com outras culturas, juntamente com a vivência em outra instituição, contribui para a vida acadêmica e profissional do estudante. Assim, acredita-se que a mobilidade possa gerar a “modificação” do estudante (UFRGS [201-?]).

Dentre os requisitos para realizar o intercâmbio, resalta-se que o aluno deve estar regulamente matriculado em um curso de graduação da UFRGS; ter concluído no mínimo vinte por cento dos créditos exigidos em seu curso⁶⁴; cursar pelo menos um semestre na UFRGS após o retorno da mobilidade.⁶⁵

⁶⁴ É importante observar que devem ser consideradas as exigências de cada programa.

⁶⁵ Ao fazer o intercâmbio o estudante não pode estar no semestre de formatura.

Referente à mobilidade internacional, podem-se destacar quatro tipos: com bolsa ou auxílio financeiro; por convênio bilateral; independente e sem convênio; e outros. A primeira forma de mobilidade com bolsa oferece ao estudante um valor em dinheiro para custear os gastos para realizar mobilidade em uma instituição no exterior. A segunda forma de mobilidade estabelecida a partir de convênio bilateral, apesar de isentar os estudantes das taxas acadêmicas⁶⁶ não prevê auxílio financeiro para o mesmo.

Dentre as instituições que possuem convênio com a UFRGS e publicam editais com maior frequência estão: Universidade de Tübingen (Alemanha); Universidade de Austin (EUA); Euromed Marseille, IEP Rennes e Université de Grenoble (França); Universidades parceiras da CREPUQ e Universidade de Montréal (Canadá); Politécnico de Turim (Itália); Universidade de Comunicação e Universidade de Harbin (China); e Universidade do Porto (Portugal).

O terceiro tipo de mobilidade, chamada de independente, ocorre sem convênio e sem auxílio financeiro. Acontece quando o estudante entra em contato diretamente com a instituição estrangeira em que pretende realizar o intercâmbio. Diferente dos outros tipos citados anteriormente, a UFRGS não possui qualquer responsabilidade neste processo. Existem ainda outros tipos de mobilidade que acontecem quando o estudante entra em contato com a sua unidade de ensino, tendo o objetivo de estudar no exterior.

Tendo apresentado os tipos de mobilidade, cabe agora demonstrar quais os programas e universidades que proporcionam ou não auxílio financeiro. Dentre os programas que oferecem auxílio, encontram-se: Escala/ AUGM, Santander UAM, Santander Luso-Brasileiras, Erasmus Mundus – EBW (Euro-Brazilian Windows) e START UP (Student Teaching and Research Training), além de TÜBINGEN. Dentre as Universidades e Programas que não oferecem bolsas, encontram-se: UT–Austin (University of Texas at Austin); CREPUQ (Conferência dos Reitores das Universidades do Québec - Universidades do Québec e do Canadá); U.Porto (Portugal); POLITO (Politecnico di Torino); LAE3 (Universidades Latino-Americanas e Européias através do GE4 - Global Education for European Engineers and

⁶⁶ Taxas de matrícula e mensalidades estão cobertas na maior parte das instituições conveniadas.

Entrepreneurs); Grenoble Universités (Universidades de Genoble); Humboldt Universität Zu Berlin (HU-Berlin, Alemanha) e Heidelberg (Ruprecht-Karls Universität Heidelberg, Alemanha) (UNIVERSIDADE... [201-?]).⁶⁷

Após apresentar os dados acima, convém ressaltar que fator igualmente importante é que ao longo da pesquisa foram percebidas algumas inconsistências nos dados fornecidos pela Relinter, no que diz respeito aos números de mobilidade estudantil na UFRGS, problema também ressaltado no Relatório de Autoavaliação Institucional (RRAI) do ano de 2009. De acordo com Miorando, Costa e Campos (2013),

Das 8 fragilidades reconhecidas neste estudo institucional, seis estavam ligadas às insuficiências no atendimento à internacionalização, envolvendo: ausência de moradia para estudantes internacionais; fragmentação e entraves no acesso a dados sobre internacionalização; falta de integração de informações e processos relativos a mobilidade acadêmica e acordos internacionais; dificuldade na recepção apropriada de alunos internacionais; carência de informações relacionando o corpo docente e os projetos internacionais; e insuficiência de funcionários para o volume de trabalho da Relinter (MIORANDO, COSTA; CAMPOS, 2013, p.14).

Os autores demonstram os encaminhamentos tomados pela UFRGS quanto a mobilidade, para resolver esses problemas, além de apresentar o posicionamento do Reitor Carlos Alexandre Neto, ao se reeleger em 2012. O discurso do Reitor demonstra claramente que durante seu novo mandato (2012-2016) tem interesse de fazer da UFRGS uma Universidade de Classe Mundial. Para alcançar tal objetivo, irá investir em alianças estratégicas, na capacitação de outros idiomas, na flexibilidade da formação e na intensificação da mobilidade internacional (MIORANDO; COSTA; CAMPOS, 2013).

Um dos elementos que indicam, de certa forma, o sucesso da UFRGS diz respeito a sua posição nos rankings internacionais, pois esta é uma instituição reconhecida pela sua qualidade de formação e pelo conhecimento que produz.⁶⁸

⁶⁷ Disponível em: <http://paginas.ufrgs.br/relinter/portugues/menugeral/aluno-ufrgs/opcoes-de-mobilidade>. Acesso em 20 dez. 2011.

⁶⁸ Com base em documentos da UFRGS consultados Miorando, Costa e Maciel (2013, p.15), evidencia-se que “de fato, a UFRGS marca presença em vários destes rankings. Entre as universidades latino-americanas, mantém-se entre as 15 melhor classificadas em listas como: 4International Colleges & Universities (4ICU); Academic Ranking of World Universities (ARWU);

Para Miorando, Costa e Campos (2013), a UFRGS, assim como as IES latino-americanas realizam uma internacionalização tradicional e vertical, ainda que existam programas que estimulem a sua horizontalidade, como é o caso do ESCALA, por exemplo.

Apesar de realizar inúmeros convênios com instituições de vários países, além de promover o intercâmbio de diversos alunos estrangeiros e da UFRGS, a Relinter possui informações incompletas sobre os números de mobilidades de chegada (“*in*”) e de saída (“*out*”) realizadas. Acredita-se que no contexto de internacionalização da educação superior, a busca da UFRGS por se inserir nos padrões de Universidade de Classe Mundial só será possível se esta instituição avaliar as suas ações internamente. Urge, por exemplo, reorganizar os dados sobre o número de estudantes que realizam mobilidade e integrá-los às informações disponibilizadas pelo CPD e visibilizá-los no site da Relinter.

É importante ressaltar, ainda que Lima e Maranhão (2009) demonstrem que a maior parte das IES da América Latina representam a mobilidade *passiva* e que os estudantes internacionais daqui sejam poucos em relação a de outros lugares, acredita-se que estudar o Programa ESCALA na UFRGS represente uma forma de dar visibilidade à realidade estudantil a partir da dimensão regional do processo de internacionalização.

4.2.1 O Programa ESCALA na UFRGS

Para explorar a participação da UFRGS no Programa ESCALA Estudantil, é fundamental observar a sua entrada no Grupo Montevideu. Em 1992, em Buenos Aires, mais precisamente na V Reunião do Conselho de Reitores da AUGM, foi aprovada a entrada da instituição na Associação. Um ano depois, “o Conselho Universitário, ratificou a integração das universidades às suas coirmãs dos países do MERCOSUL” (UFRGS, s/d, p.69). A partir desse momento, por meio de seus pesquisadores, docentes e alunos, a UFRGS passou a participar ativamente da

Associação, como pode-se evidenciar a partir do incentivo a participação destes nos eventos (ROCHA, 2004, p.72-73). Dentre estes eventos, no quadro abaixo observa-se a participação de estudantes da UFRGS nas Jornadas de Jovens Pesquisadores promovidas pela AUGM.

Quadro 13: Participação da UFRGS nas Jornadas de Jovens Pesquisadores da AUGM (1997-2004)

Ano	Jornada	Universidade sede	País	N. de trabalhos da UFRGS
1997	V	Univ. Nac. Asunción	Paraguai	14
1998	VI	Univ. Nac. Del Litoral	Argentina	29
1999	VII	Univ. Fed. do Paraná	Brasil	18
2000	VIII	Univ. Fed. São Carlos	Brasil	24
2001	IX	Univ. Nac. Rosario	Argentina	24
2002	X	Univ. Fed. Santa Catarina	Brasil	34
2003	XI	Univ. Nac. La Plata	Argentina	30
2004	XII	Univ. Fed. do Paraná	Brasil	32

Fonte: Adaptação de ROCHA (2004, p.75)

Da mesma maneira que as universidades participantes do Programa, a UFRGS tem demonstrado o seu compromisso com a integração acadêmica regional no MERCOSUL, ao receber e enviar estudantes. Para que isso aconteça, o ESCALA Estudantil, no seu guia procedimental,⁶⁹ divulga como uma instituição deve proceder para divulgar o Programa, além de explorar os procedimentos de gestão e efetivação para o ingresso dos estudantes estrangeiros. Dentre os elementos necessários para saber como funciona a mobilidade de saída (“out”) de uma instituição estão: as negociações com outras universidades; a confecção do edital; a divulgação do programa; o recebimento das candidaturas; o cadastramento e a organização dos dados; as entrevistas; os resultados; o envio de dados às universidades acolhedoras, e outras.

As negociações com outras universidades participantes do Programa ESCALA ocorrem geralmente nas reuniões da AUGM, na sede em Montevideu, no qual são definidas as instituições e os cursos que irão intercambiar alunos com a UFRGS. Conforme foi abordado no capítulo metodológico, foi realizada uma entrevista (26/07/2013) com Fabiano Aguiar, funcionário da Relinter / UFRGS responsável por vários Programas de mobilidade estudantil, inclusive pelo ESCALA, desde o ano de 2006.

⁶⁹ Este guia foi consultado nos arquivos documentais da Relinter, no dia 17/12/2011.

Questionado sobre a distribuição de vagas disponibilizadas, ele afirma que são decididas em reuniões pelos delegados assessores do Programa. Essas vagas estão relacionadas com as demandas internas de cada universidade, pois dependem dos recursos disponibilizados por cada uma. Em geral, essas vagas são destinadas aos que tem mais interesse e pela proximidade curricular entre cursos de IES diferentes. De acordo com o funcionário, podem ser ofertadas até 20 vagas, mas estas podem variar de um semestre para o outro, sendo que a distribuição deveria considerar 5 para cada área do conhecimento (Humanas, Saúde e Exatas). Além disso, as universidades poderiam ofertar “vagas abertas”, elemento interessante proporcionado pelo Programa, pois permite, por exemplo, receber um estudante da Medicina e enviar um de Relações Internacionais.

Feitas estas negociações, as universidades confeccionam o edital para posteriormente divulgá-lo através de cartazes que devem ser expostos nas Comissões de Graduação (Comgrads), Direções e Coordenação dos cursos participantes. Após a inscrição dos candidatos para fazer mobilidade, deve ocorrer o cadastramento e a organização dos seus dados (em pastas individuais e nominais). Os dados são armazenados em planilhas no Excel com o nome, telefone, email, curso, CPF, RG, cartão da UFRGS, universidade de destino e os dados bancários dos estudantes.

Passadas essas etapas, o processo seletivo inicia com a análise da documentação e de entrevistas, que devem ser feitas por um membro da Relinter e pelo coordenador do curso que o aluno está se candidatando.⁷⁰ A divulgação dos resultados da seleção é feita pelo site da Secretaria de Relações Internacionais e no portal da UFRGS. Os alunos selecionados recebem um email para parabenizar a conquista e agendar uma reunião para esclarecer as dúvidas sobre a mobilidade. A partir daqui, inicia-se o processo de envio de dados às universidades acolhedoras, tendo como primeiro passo a digitalização dos documentos dos estudantes, para que estas façam suas cartas de aceite e as enviem para a UFRGS. Posteriormente ainda existem outros trâmites de cunho burocrático, como o processo de afastamento; o Seguro de Saúde, o envio de documentos à Brasília (para os alunos

⁷⁰ A partir de conversa realizada com o técnico em assuntos educacionais da Relinter, Fabiano Aguiar, o mesmo observou que na UFRGS não ocorrem entrevistas, pois geralmente o número de candidatos é menor do que o número de vagas divulgado no edital.

que vão para a Argentina); o auxílio financeiro para as passagens de ida e de volta e auxílio do Santander.

Sobre a mobilidade de entrada na UFRGS (“In”), é necessário que a instituição entre em contato com as universidades estrangeiras; solicite documentos do aluno visitante;⁷¹ cadastre e organize os documentos recebidos; elabore a carta de aceite; abra processo de matrícula junto ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes (DECORDI); encontre professor tutor;⁷² negocie quartos para os alunos na casa do estudante;⁷³ solicite a elaboração de carteiras provisórias para que os estudantes possam realizar refeições gratuitamente nos restaurantes universitários (RU) da UFRGS; ofereça como cortesia, de acordo com disponibilidade e agendamento prévio, um motorista para buscar os estudantes estrangeiros no aeroporto ou na rodoviária; recepcione na Relinter os intercambistas que chegam; realize visita à polícia federal para agilizar os trâmites necessários; auxilie financeiramente o estudante com situação regularizada no país; solicite ao DECORDI o histórico escolar de todos os alunos estrangeiros e entregar os documentos para estes.

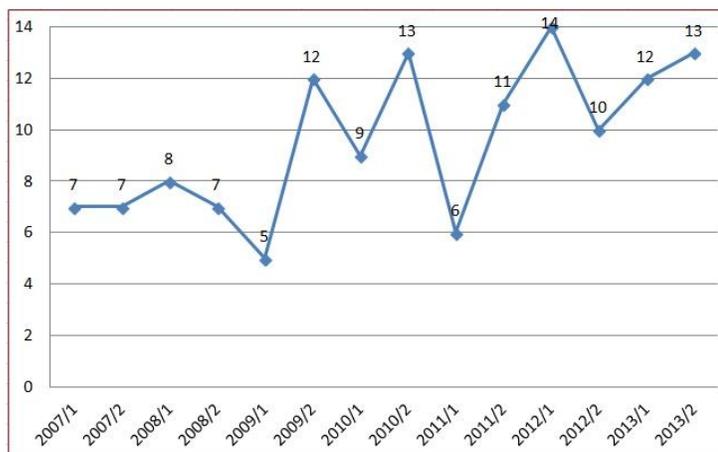
A seguir observam-se dados sobre a situação das mobilidades estudantis realizadas a partir do Programa ESCALA Estudantil na UFRGS.

⁷¹ São necessários os seguintes documentos: atestado de conclusão de 50% dos créditos de seu curso, histórico escolar, atestado de matrícula e cópia do seu passaporte.

⁷² Para encontrar um professor tutor é preciso entrar em contato com a Comgrad do curso do estudante estrangeiro para procurar um professor que seja seu tutor.

⁷³ A Casa do Estudante esta localizada na Av. João Pessoa, nº 41.

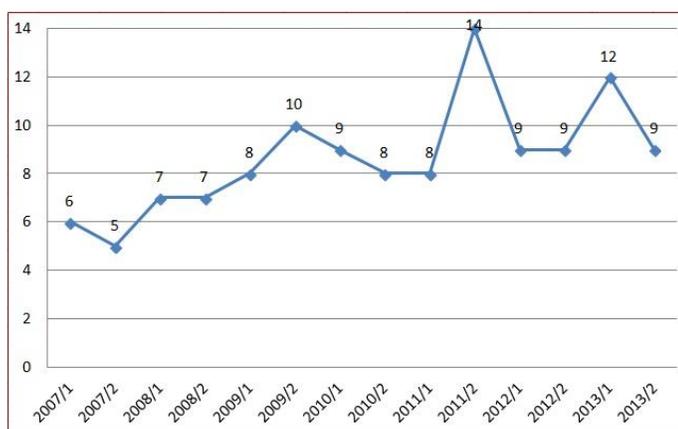
Gráfico 4: Número de estudantes que realizaram mobilidade de entrada (“In”) na UFRGS pelo ESCALA Estudantil entre 2007 e 2013.



Fonte: A Autora – adaptação de Relatório de atividades do Programa ESCALA Estudantil na UFRGS (2007 – 2011) apresentado por Fabiano Aguiar no I Salão de Relações Internacionais da UFRGS em 2011

Os dados do gráfico 4 demonstram o aumento do número de estudantes estrangeiros que realizaram mobilidade de entrada na UFRGS ao longo dos anos (total de 134 alunos). Em seguida encontram-se os dados de mobilidade de saída da UFRGS.

Gráfico 5: Número de estudantes que realizaram mobilidade saída (“out”) na UFRGS pelo ESCALA Estudantil entre 2007 e 2013.

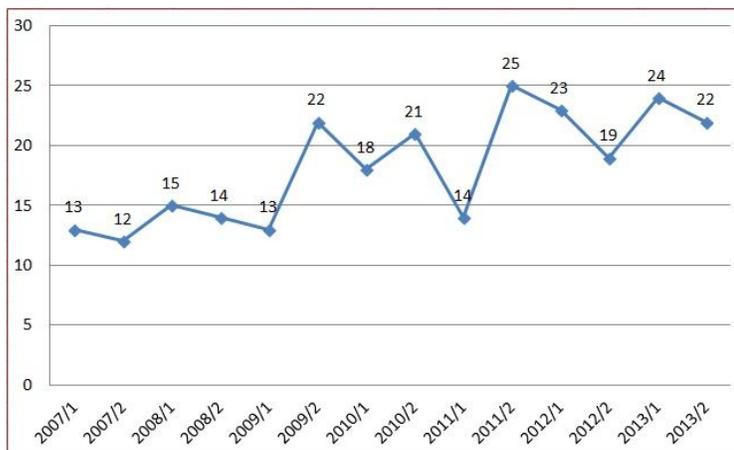


Fonte: A Autora adaptação de Relatório de atividades do Programa ESCALA Estudantil na UFRGS (2007 – 2011) apresentado por Fabiano Aguiar no I Salão de Relações Internacionais da UFRGS em 2011

O gráfico 5 evidencia que, de 2007 a 2013, o número de estudantes da UFRGS que realizou mobilidade pelo ESCALA Estudantil aumentou, ainda que de 2010 até agora a assiduidade seja parecida. No total, 121 alunos da UFRGS

participaram do Programa, dado que se comparado aos 134 estrangeiros, demonstra uma equivalência de mobilidades. A seguir observa-se no gráfico 6 o número total de estudantes mobilizados pelo Programa.

Gráfico 6: Total de estudantes que realizaram mobilidade de entrada (“In”) e de saída (“Out”) na UFRGS pelo ESCALA Estudantil entre 2007 e 2013



Fonte: A Autora adaptação de Relatório de atividades do Programa ESCALA Estudantil na UFRGS (2007 – 2011) apresentado por Fabiano Aguiar no I Salão de Relações Internacionais da UFRGS em 2011.

Considerando os dados totais de mobilidade dos estudantes, nota-se novamente que, de 2007 a 2013, o número praticamente dobrou. Estes dados podem indicar que o ESCALA Estudantil na UFRGS tem contribuído para a inserção internacional desta instituição, pois no total possibilitou a mobilidade de 255 estudantes. Após verificar os números de estudantes que realizaram mobilidade, parte-se para a apresentação dos dados sobre as universidades de destino e origem de 2007 a 2011.

Quadro 14: Principais destinos e origens dos estudantes que realizam mobilidade pelo Programa ESCALA Estudantil (2007-2011)

Universidade	País	Principais destinos dos alunos da UFRGS / ESCALA “out”	Principais origens dos alunos do ESCALA / UFRGS “In”
UNL	Argentina	15	19
UDELAR	Uruguai	12	14
UBA	Argentina	9	11
UNC	Argentina	8	11
UNER	Argentina	8	10
UNA	Paraguai	6	10
UNLP	Argentina	6	6
UNT	Argentina	6	8
UNR	Argentina	6	9
USACH	Chile	3	6
UNNE	Paraguai	2	1
UNMDP	Argentina	1	2

Fonte: Adaptação dos dados do Relatório de atividades do Programa ESCALA Estudantil na UFRGS apresentado por Fabiano Aguiar no I Salão de Relações Internacionais da UFRGS em 2012.

Destacam-se que as principais universidades parceiras da UFRGS são: a UNL, UDELAR, UBA UNC, UNER e UNA. Considerando o país de origem destas instituições, observa-se a relevância das universidades Argentinas na realização de mobilidades, pois estas representaram o principal destino (destino dos alunos da UFRGS foram para universidades: 12 uruguaias, 6 paraguaias e 3 chilenas) de 59 estudantes da UFRGS, enquanto esta recebeu (a UFRGS recebeu os seguintes estudantes estrangeiros: 14 uruguaiois; 10 paraguaiois e 6 chilenos) 76 argentinos. É importante ressaltar que nem todas as universidades membro da AUGM realizaram mobilidade com a UFRGS até 2013/2.

Neste contexto, sobre os cursos ofertados, Fabiano (2013) chama atenção⁷⁴ para a mudança que as universidades brasileiras e a UFRGS têm passado nos últimos dois anos, especialmente por causa do Ciência Sem Fronteira. O interessante do ESCALA é que este busca priorizar a oferta de vagas para os cursos que o Ciências Sem Fronteiras não abrange, como por exemplo, as Ciências Humanas, fator já discutido no capítulo anterior. Segue abaixo um quadro com dados sobre os cursos contemplados pelo Programa ESCALA, correspondente ao período entre 2007 a 2011.

⁷⁴ Dados da entrevista realizada no dia 26/07/2013 com o funcionário da Relinter, Fabiano Aguiar, responsável pelo Programa ESCALA na UFRGS.

Quadro 15: Cursos dos estudantes estrangeiros na UFRGS (“in”) e da UFRGS no exterior (“out”) que realizaram mobilidade entre 2007 e 2011

Curso	N. estudantes estrangeiros na UFRGS	N. estudantes da UFRGS no exterior
Agronomia	12	8
Direito	8	3
Arquitetura	5	3
Veterinária	5	3
Contabilidade	5	-
Letras	5	5
Enfermagem	3	6
Geografia	3	3
História	3	3
Relações Internacionais	3	3
Economia	2	3
Educação Física	2	5
Biotecnologia	2	-
Artes / Teatro	2	-
Ciências Sociais / Política	2	6
Comunicação Social	2	-
Engenharia de Produção	2	-
Informática	2	-
Pedagogia / Educação	-	6
Biologia	-	3
Engenharia de Alimentos	-	2

Fonte: Adaptação dos dados do Relatório de atividades do Programa ESCALA Estudantil na UFRGS (2007 – 2011)

Nota-se que até 2011, o curso de Agronomia era o mais demandado tanto pelos estudantes da UFRGS como pelos os estrangeiros. Os universitários da UFRGS que realizam mobilidade são dos cursos de Letras, Enfermagem, Ciências Sociais e Pedagogia, enquanto que os estudantes estrangeiros são do Direito, Arquitetura, Veterinária, Contabilidade e Letras. Com o intuito de verificar como ficou essa situação nos anos seguintes (2012-2013), a seguir apresenta-se o quadro 16 com informações a respeito das vagas ofertadas somente para os estudantes da UFRGS.

Quadro 16: Vagas de mobilidade para os alunos da URGs (“out”) nos editais 2012/1 a 2013/2

Curso	Vagas Editais	Curso	Vagas Editais
Letras	5	Biblioteconomia	1
História	4	Biologia	1
Ciências Sociais / Política	4	Engenharia de Alimentos	1
Agronomia	3	Direito	1
Geografia	3	Enfermagem	1
Pedagogia / Educação	3	Comunicação Social	1
Serviço Social	3	Filosofia	1
Arquivologia	2	Matemática	1
Biotecnologia	2	Medicina	1
Economia	2	Nutrição	1
Odontologia	2	Psicologia	1
Administração	1	Química	1
Artes / Teatro	1	Relações Internac.	1
Veterinária	1		

Fonte: A Autora a partir dos dados recebidos por Fabiano Aguiar referente aos dados de mobilidade do ESCALA UFRGS (2012-2013)

Conforme se pode verificar, a partir da comparação dos dados referentes ao número de vagas encontradas no editais destinados à seleção dos estudantes da UFRGS, entre 2012 e 2013 (4 editais), 13 novos cursos foram inseridos nos editais, como: Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Filosofia, Matemática, Medicina, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Química e Serviço Social. É interessante perceber que o ESCALA tem dado oportunidade de estudantes oriundos de cursos pouco ou não contemplados em outros Programas internacionais terem uma experiência de mobilidade acadêmica. No entanto, conforme indicam os quadros a seguir, pode-se ter uma visão mais profunda sobre a relação existente entre as vagas ofertadas,⁷⁵ os alunos da UFRGS e acadêmicos estrangeiros que se candidataram⁷⁶ ao ESCALA, o número de selecionados⁷⁷ e a quantidade de vagas que sobraram em 2012 e 2013.

⁷⁵ Número de vagas ofertadas nos editais da UFRGS para que seus estudantes realizassem mobilidade pelo ESCALA.

⁷⁶ Estudantes da UFRGS que submeteram sua candidatura, incluindo as que foram deferidas e indeferidas.

⁷⁷ Alunos que foram selecionados e fizeram a mobilidade estudantil pelo ESCALA. Os dados não contam com os estudantes que desistiram de participar do programa.

Quadro 17: Vagas X Candidatos X Alunos da UFRGS (“out” e “in”) selecionados para realizar mobilidade pelo ESCALA (2012/1 a 2013/2)

	ANO	VAGAS	CANDIDATOS	SELECIONADOS	“Sobra” de Vagas
DADOS “OUT”	2012/1	13	16	9	4
	2012/2	13	16	9	4
	2013/1	13	16	12	1
	2013/2	11	13	9	2
DADOS “IN”	2012/1	15	DADOS NÃO FORNECIDOS	14	1
	2012/2	15		10	5
	2013/1	15		12	3
	2013/2	15		13	2
TOTAL		110		88	22

Fonte: A Autora a partir dos dados recebidos por Fabiano Aguiar referente a mobilidade do ESCALA UFRGS (2012-2013)

Diversos elementos chamam atenção neste quadro, sendo que o principal é a coluna que apresenta o número de “sobras” de vagas. Uma explicação possível é que isso ocorra pela falta de demanda de estudantes de algum dos cursos. Sobre o assunto, temos que cuidar alguns elementos, como por exemplo, quando o número de interessados em realizar mobilidade pelo ESCALA é o mesmo ou maior que o número de ofertas das universidades, mas o número de selecionados é menor. Parece contraditório falar de “sobra” de vagas quando o número de candidatos é tão próximo ao de vagas.

É preciso sinalizar que às vezes existe mais de um candidato concorrendo para a mesma oferta. Além disso, considerando que três estudantes concorreram entre si e dois não foram selecionados, ainda existe a possibilidade destes serem realocados através das “vagas abertas”. Outra situação ocorre quando um estudante, é selecionado mas desiste de realizar a mobilidade. De acordo com Fabiano Aguiar (2013), muitas vezes não há tempo de colocar outro para aproveitar esta vaga, o que também resulta na “sobra” dela. Enfim, acredita-se que seria importante a UFRGS trabalhar no sentido de identificar quais cursos são os mais procurados e disputados pelos estudantes e quais são os que ofertam vagas e não

preenchem a demanda,⁷⁸ com o intuito de direcionar mais as ofertas vinculadas ao ESCALA.

Pode-se ponderar ainda que essa “sobra” de vagas ocorre porque os estudantes da UFRGS podem estar mais interessados em realizar mobilidade em universidades da Europa ou dos EUA (destinos mais tradicionais); ou porque a exigência do ESCALA, de que o aluno deva ter concluído no mínimo 50% do seu curso e não estar em semestre de colação de grau, reduz o número de candidatos; ou se os estudantes que estão em fase de conclusão do curso cogitam a possibilidade de realizar mobilidade acadêmica. Além de todos esses elementos, acredita-se que o desconhecimento dos estudantes e a divulgação do Programa também podem influenciar nessa “sobra” de vagas, pois apesar da Relinter noticiar as oportunidades de mobilidade através de cartazes colados nas faculdades, de encaminharem emails para as Comgrads e atualizar o site da UFRGS, os alunos podem não ter o costume de acessá-lo com frequência. Além disso, essa questão também pode estar vinculada ao fato de alguns estudantes, por não terem um alto poder aquisitivo, sequer cogitam a possibilidade de vivenciar uma experiência no exterior.

Sobre a validação dos créditos cursados no exterior, Fernando Sosa,⁷⁹ assistente de Programas e Projetos da AUGM, afirmou que os créditos cursados fora da universidade de origem não deveriam ser reconhecidos como complementares. Para ele, as disciplinas feitas em outro país e instituição são tão válidas quanto as que estão na grade curricular do estudante. Fabiano Aguiar (2013), por sua vez, afirma que segundo o regulamento da AUGM, todos os créditos deveriam ser validados, mas o mesmo chama atenção para o fato de que, considerando a autonomia das IES, cada universidade e faculdade pode avaliar a revalidação e o reconhecimento de créditos de uma forma diferente.

Sobre o assunto, vários elementos devem ser considerados, como a mudança no plano de estudos dos estudantes. Segundo o servidor da UFRGS, algumas vezes a oferta acadêmica não está disponível a tempo do discente conseguir alterar o seu

⁷⁸ Os dados coletados não permitem a realização deste tipo de análise, pois não identificam individualmente os cursos dos candidatos a fazer mobilidade pelo ESCALA.

⁷⁹ A posição do assistente da AUGM foi coletada em Montevideu, através de conversa gravada no dia 7/02/2013.

plano de estudos. Isso acontece porque as Comgrad dos cursos demoram para divulgar a lista de disciplinas que serão ofertadas e, por este motivo, o estudante que pretender fazer mobilidade deve elaborar o seu plano de estudos com seis meses de antecedência. Para exemplificar o servidor comenta:

imagina um estudante que vem da UNER e quer saber a oferta do curso de economia [da UFRGS] para 2014/2. O estudante teria que fazer isso no início do semestre anterior ao que pretende realizar mobilidade, mas essa informação ainda não foi disponibilizada pela Comgrad deste curso na UFRGS. (AGUIAR, 2013)⁸⁰

Considerando essas questões, especificamente sobre as principais dificuldades para gerir o ESCALA na UFRGS, Fabiano pontuou algumas questões presentes na lógica das instituições públicas que envolvem o tempo e a burocracia. Uma delas diz respeito ao encaminhamento e à troca de documentos entre as universidades da AUGM, pois a própria gestão das bolsas de estudos, por exemplo, depende do recebimento da documentação dos estudantes.

Para melhorar o Programa, o funcionário da Relinter pontuou que as universidades deveriam tentar disponibilizar a informação das disciplinas (grades curriculares) com maior antecedência para evitar a mudança nos planos dos estudos dos discentes, elemento que também repercute no processo de validação dos créditos. Para facilitar os trâmites burocráticos, as IES deveriam ampliar a sua comunicação. Fabiano Aguiar (2013) diz que às vezes essa relação é mais fácil de acontecer com umas universidades do que com outras, pois, tratando-se das informações institucionais, ele afirma que umas são mais claras que as outras. Não resta dúvida que isso tem um impacto no fornecimento de informações que ele disponibiliza aos estudantes.

Quando os universitários são selecionados, Fabiano agenda uma reunião para informá-los sobre os trâmites que devem seguir e sobre algumas peculiaridades das instituições de destino, no entanto, o mesmo reconhece que dispõe de mais informações de uma determinada universidade do que outra. Para fornecer informações mais precisas sobre as universidades de destino, ele conta com os “parceiros” (responsáveis pelo Programa na universidade de destino) que

⁸⁰ Fabiano comentou ainda que para melhorar essa situação, a Relinter está trabalhando em uma proposta para montar um sistema online de candidaturas e de matrículas dos estudantes internacionais, entretanto, esse plano ainda não tem data para ser implantado.

recebem os estudantes da UFRGS em sua instituição. Esse posicionamento pode ser questionado, na medida em que se acredita que os estudantes devam estar à par sobre o que encontrarão a partir do momento em que iniciarem sua viagem de estudos.

Mesmo informando sobre algumas dificuldades enfrentadas pelo ESCALA, Fabiano Aguiar (2013) ressalta que para o Programa funcionar da forma com que é hoje, ele conta com coordenadores e todas as pessoas envolvidas, além, principalmente, da vontade institucional das universidades membro da AUGM. Ele é taxativo ao afirmar que a AUGM trabalha com uma concepção de respeitar a diversidade e as especificidades de cada universidade, incluindo a forma de como cada uma gere seus recursos. Sobre isso, acrescenta que os recursos empregados dependem de como a universidade entende a importância da mobilidade estudantil dentro de uma política de internacionalização da universidade. Ao avaliar o ESCALA, o servidor da UFRGS afirma que o Programa apresenta organicidade nas suas ações.

Segundo Aguiar (2013), mesmo considerando as diferenças, “todos estão na mesma mesa de discussão e conseguem ‘gestionar’ o programa há mais de uma década com relativo sucesso”. Esse sucesso, ao qual se refere, relaciona-se com o fato de diversos estudantes que durante a graduação fizeram parte do Programa, depois participaram de eventos dos Jovens Pesquisadores (da AUGM), fizeram mestrado e doutorado e participaram do ESCALA Docente. Assim, o Programa acaba representando “uma sementinha que permite que depois [da graduação] se desenvolvam muitas ações a partir do âmbito regional,” elemento fundamental para a integração.

5 DE TURISTAS A ESTUDANTES INTERNACIONAIS: os sujeitos da pesquisa

Tendo abordado algumas peculiaridades do ESCALA na UFRGS, no momento cabe apresentar quem são os sujeitos da pesquisa e, quando decidiram ter uma experiência de mobilidade estudantil, porque escolheram participar deste Programa e quais suas motivações para iniciar suas viagens de estudos. Convém lembrar que esta pesquisa contou com a colaboração de dez estudantes, sendo que sete realizaram mobilidade de graduação em 2012, e outros três tiveram esta experiência nos anos anteriores.

Cabe reforçar a ideia de que se trata de experiências profundamente heterogêneas, assim como os perfis dos estudantes. Além disso, convém ressaltar que os nomes dos sujeitos de pesquisa foram alterados com o intuito de preservar as suas identidades. Para nominá-los foram utilizadas como referência algumas personalidades da América Latina, como: José Gaspar Rodríguez de Francia (revolucionário que contribuiu para o processo de independência do Paraguai); Pablo Neruda (poeta chileno); Manuel Belgrano (líder revolucionário Argentino); Tarsila do Amaral e Anita Malfatti (pintoras do movimento Modernista brasileiro); Clarice Lispector, Cecília Meireles, Raquel de Queiroz e Cora Coralina (escritoras brasileiras) e Mercedes Sosa (cantora argentina).

5.1 Quem são os viajantes internacionais? Apresentação dos estudantes

Tarsila, 20 anos, estudante que realizou a mobilidade em 2012, foi a primeira estudante a ser entrevistada. Passou no vestibular para Artes Visuais/UFRGS com 17 anos. Quando estava no sexto semestre, foi selecionada pelo programa ESCALA Estudantil para ir à Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. No momento da entrevista não estava exercendo atividade remunerada, mas anteriormente havia sido bolsista no setor administrativo da Fabico, no Arquivo Geral da UFRGS, estagiado no setor do Fumproarte (Fundo de Apoio à Produção Cultural Porto Alegre) da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, na Pinacoteca e no setor de Acervo do Instituto de Arte/UFRGS. Na Bienal do MERCOSUL participou como mediadora. Os Ensinos Fundamental e Médio foi realizado em escola particular (Nossa Senhora

das Dores/ La Salle Dores), mas o terceiro ano foi realizado no curso Unificado. Tarsila é natural de Porto Alegre e mora com sua mãe e padrasto. Seus irmãos mais velhos não moram com ela. A mãe é professora universitária na Faculdade de Arquivologia/Fabico, realiza consultoria e ministra aulas particulares em cursinho preparatório para concursos. A sua formação primeira é Biblioteconomia, Mestrado em Administração e está concluindo o Doutorado em Saúde. O pai é artista plástico e concluiu o Ensino Médio. O padrasto tem graduação em Jornalismo. As experiências de viagem de Tarsila correspondem a períodos curtos de férias no Uruguai (3 vezes) e na Argentina (1 vez).

Pablo, 21 anos de idade, natural de Porto Alegre, cursa Administração e ingressou na Universidade aos 17 anos. Mora com seus pais e irmã. O pai, atualmente aposentado, era dentista no Departamento Médico do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. Também é formado em Educação Física. A mãe, também aposentada, foi professora de escola pública. A irmã é formada em Direito na UFRGS e está fazendo Mestrado. Pablo concluiu toda a educação básica em colégio privado (Colégio Anchieta). Até o quinto semestre do curso, Pablo estudava de manhã, mas devido ao trabalho trocou para o noturno. Até o momento da mobilidade acadêmica, era estagiário na área de logística da empresa multinacional. No sétimo semestre da Faculdade, foi selecionado para realizar mobilidade na Universidad de Buenos Aires (UBA), e então, solicitou sua demissão. Nunca teve nenhum tipo de bolsa ou assistência estudantil. Como turista foi mais de uma vez para os Estados Unidos, Uruguai e Argentina. Para aprimorar a língua inglesa, foi para Austrália, onde morou por 6 meses. De lá viajou, por lazer, para Indonésia, Tailândia, Malásia e Singapura.

Manuel, estudante de 20 anos, ingressou aos 17 anos de idade na Faculdade de História/UFRGS, noturno. É natural de Venâncio Aires, mas passou maior parte do tempo em Santa Cruz do Sul. Veio para Porto Alegre em 2009 quando ingressou na Faculdade. Atualmente mora em uma República com vinte e uma pessoas no bairro Bom Fim, em Porto Alegre. Parte do Ensino Fundamental foi realizado em escola pública, mas por três anos Manuel teve bolsa em uma escola privada. O Ensino Médio foi cursado integralmente em escola pública. Na Universidade, antes de ter bolsa de Iniciação Científica, foi bolsista na biblioteca da Faculdade de Direito.

Não teve benefício de assistência estudantil. O pai cursa Direito na Feevale e é funcionário público estadual. A mãe tem nível Técnico e trabalha como enfermeira em uma casa geriátrica. Manuel tem três irmãos menores. Em 2012/2, no sétimo semestre da Faculdade, foi selecionado para realizar mobilidade acadêmica na Universidad Nacional do Litoral (UNL), Argentina. Esta foi a sua primeira experiência de estudos no exterior. Havia ido para Argentina (1 vez) e para o Uruguai (3 vezes) durante os períodos de férias.

Clarice, 24 anos, natural de Caxias do Sul, é estudante de Pedagogia – manhã – e ingressou na Faculdade aos 20 anos de idade, época em que veio morar em Porto Alegre. Reside na Casa do Estudante, dividindo quarto com uma colega. O Ensino Fundamental foi cursado em escola pública em sua cidade natal. No Ensino Médio, fez Magistério em uma escola particular. O pai (falecido) era músico e possuía o Ensino Médio completo. A mãe concluiu o Ensino Superior e é professora de Artes e de Dança. Uma das irmãs estuda Arquitetura e a outra Agronomia, ambas na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Na Universidade, Clarice teve diferentes bolsas de extensão, foi monitora, teve estágios fora da UFRGS e tem o benefício de assistência estudantil. No sexto semestre da Faculdade, foi selecionada para fazer mobilidade acadêmica na Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Suas experiências no exterior, anteriores à mobilidade, foram três acampamentos no Uruguai durante o período de férias. De acordo com a estudante - em busca de aventura - realizou as viagens carregando um “mochilão” nas costas e pedindo carona.

Coralina, 20 anos, estudante de Jornalismo, ingressou na Universidade com 17 anos e estuda em diferentes turnos. É estagiária na Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária, ligada à Secretária de Agricultura do Estado. Anteriormente, foi voluntária em um projeto de extensão e teve bolsa na Secretária de Comunicação da UFRGS. Não tem assistência estudantil. É natural de Alegrete, onde concluiu os Ensinos Fundamental e o Médio em rede pública. Em Porto Alegre, mora sozinha. O pai é médico pediatra e a mãe é enfermeira, ambos com Especialização. A irmã mais velha é psicóloga. Coralina foi contemplada com a mobilidade acadêmica na Universidade de Buenos Aires (UBA), Argentina, quando estava no sétimo semestre da Faculdade. Esta foi sua segunda experiência de estudos no exterior. A primeira

consistiu na realização de um curso para aprimorar o Inglês, em Vancouver, Canadá, onde permaneceu por um mês e morou com uma família que recebe estudantes estrangeiros. Considerando que Coralina nasceu na fronteira do Estado do Rio Grande do Sul, ela viajou 2 para o Uruguai e 3 vezes e Argentina.

Cecília, 23 anos, estudante de Pedagogia, ingressou na Universidade com 20 anos de idade. Frequenta as aulas no turno da manhã e é bolsista de Iniciação Científica. Suas experiências anteriores inclui bolsa de Iniciação em outra pesquisa, monitoria e a realização de estágio não obrigatório em uma escola de educação infantil. Recebe o auxílio de assistência estudantil da UFRGS. Ela mora no Centro de Canoas com a mãe e o irmão. Sobre a escolaridade do pai, Cecília diz que ele não concluiu o Ensino Médio, mas fez um curso de elétrica e trabalha como eletricitista autônomo. A mãe concluiu o Ensino Médio, trabalhou bastante tempo no comércio e é dona de casa. Há pouco tempo fez um curso de massoterapia. O irmão está cursando Engenharia de Produção/UFRGS. A estudante concluiu o Ensino Fundamental e Ensino Médio em escola pública em São Sebastião do Caí. Após terminar o colégio, fez um curso de Contabilidade, mas não concluiu. No sexto semestre da Faculdade, foi selecionada para realizar a mobilidade estudantil na Universidad de Entre Ríos (UNER), na Argentina, sendo esta a sua primeira viagem ao exterior.

Raquel, 19 anos, estudante de Comunicação Social – Jornalismo, ingressou aos 17 anos na universidade. Frequenta a Faculdade no turno da manhã, é bolsista no Jornal da Universidade e já trabalhou na UFRGS TV e na Prefeitura de Porto Alegre. Não tem assistência estudantil. Raquel é natural de Viamão, onde reside com seus pais. O pai concluiu o Ensino Superior em Contabilidade, mas trabalha como técnico em Eletrônica. A mãe é nutricionista, tem Mestrado em Saúde Pública e é Servidora Pública. O irmão está cursando Engenharia de Automação na FURG. Até a terceira série do Ensino Fundamental, a estudante frequentou escola pública, mas concluiu em instituição particular, na Escola Adventista. O Ensino Médio foi cursado no colégio Marista - particular, também em Viamão. No quinto semestre da Faculdade, foi selecionada para realizar a mobilidade estudantil na Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. A estudante já havia viajado a turismo para o

exterior em excursões universitárias, incluindo Argentina e Uruguai. Para participar de um Congresso de Extensão Universitária, foi para o Chile.

Mercedes, 28 anos, ingressou em 2003 na Faculdade de História/UFRGS, diurno, e realizou a mobilidade antes de 2012. Anteriormente, fez dois anos de Jornalismo na PUC. Em 2006/1, no sétimo semestre do curso, foi para a Universidade Nacional de Tucumã (UNT), Argentina, para fazer mobilidade acadêmica. Naquela época, morava com os pais e o irmão em Porto Alegre. Em 2004, havia ido para Londres – onde morou sozinha por um período de seis meses. Já viajou para a Espanha, Chile, Peru e Cuba. Durante a graduação na UFRGS, participou – como voluntária – de um projeto de Iniciação Científica e ministrava aulas particulares de Inglês. Nunca teve bolsa ou benefício de assistência estudantil. Cursou os ensinos Fundamental e Médio em escola particular. Sua mãe fez Especialização, tendo sido professora de Inglês no Estado e, atualmente, é aposentada. O pai tem Pós-Doutorado e atua como professor na Faculdade de Agronomia/ UFRGS. Os dois irmãos fizeram Mestrado: um cursou Jornalismo e o outro, Medicina. Em 2012, quando a entrevista com Mercedes foi realizada, ela relatou que durante o semestre no qual realizou mobilidade, conheceu um estudante argentino e começou a namorar. Após voltar ao Brasil e concluir o seu curso de graduação em História, a estudante voltou à Argentina, agora em uma nova condição, pois foi para morar no país. Ministrou aulas de português para estrangeiros e residiu por um ano e meio no local. Com o término do seu relacionamento, voltou ao Rio Grande do Sul, cursou mestrado em Educação na UFRGS e começou a trabalhar como professora do Estado na cidade de Porto Alegre/RS.

Gaspar, 24 anos de idade, é natural do interior do Paraná e, aos 18 anos, entrou na Faculdade de Agronomia /UFRGS. Fez mobilidade acadêmica na Universidad Nacional de Assunción (UNA), Paraguai em 2010/1. É morador do Bairro Agronomia e, na época da mobilidade, vivia com a namorada na Casa do Estudante. A mãe é dona de casa e tem o Ensino Médio completo, assim como o pai, que é orientador agrícola em uma empresa de tabaco. A irmã tem 21 anos e cursa Odontologia. Após finalizar a mobilidade, Gaspar voltou à Porto Alegre, lugar onde concluiu a graduação em Agronomia. Em janeiro de 2013, quando o estudante

foi entrevistado, ele relatou que estava cursando o mestrado na mesma área e universidade.

Anita, 23 anos, é natural de Porto Alegre/RS. Aos 18 anos de idade ingressou na Faculdade de História/UFRGS, com ênfase em bacharelado. Estuda nos turnos diurno e noturno. Os Ensinos Fundamental e Médio foram cursados em escola pública. Como aluna da universidade, não teve assistência estudantil e foi bolsista de Iniciação Científica. Em 2011/2, então no sexto semestre do curso, realizou mobilidade acadêmica com destino à Universidade Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Na época da mobilidade, Anita morava com sua mãe e irmã, mas já havia morado apenas com os irmãos. O pai tem curso superior incompleto e é desenhista da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. A mãe também possui curso superior incompleto. Têm quatro irmãos com escolaridades que correspondem a: nível superior incompleto em Letras – residente na França; doutorado completo em matemática – professor da Unisinos; o terceiro está cursando Engenharia da Computação UFRGS. Não tem contato com o outro irmão. Após voltar da mobilidade, Anita concluiu o bacharelado em História e no momento em que foi entrevistada, havia pedido “ingresso diplomado” na UFRGS, ES estava cursando a licenciatura neste mesmo curso.

Este estudo contou com a participação de dez (10) estudantes, sendo três (3) homens e sete (7) mulheres. Sobre a escolaridade básica dos estudantes, a metade deles frequentou escola pública nos Ensinos Fundamental e Médio, enquanto que a outra metade estudou em escola particular. O grau de escolaridade de seus pais varia bastante, considerando que três possuem Ensino Médio completo, uma é técnica, um possui Ensino Superior incompleto e cinco possuem o Ensino Superior completo. Além disso, seis deles possuem pós-graduação.

Destes dez estudantes, nove realizaram mobilidade para alguma universidade na Argentina e apenas um foi para a capital do Paraguai. Referente aos cursos de graduação, um estudante é do curso de Administração, outro da Agronomia, uma do curso de Artes, duas do Jornalismo, duas da Pedagogia e três da História, conforme se verifica no quadro 18.

Quadro 18: Estudantes X cursos X universidades e países de destino

Semestre de mobilidade	Nome “fictício”	Curso	Universidade de destino	País de destino
2006/1	Mercedes	História	UNT	Argentina
2010/1	Gaspar	Agronomia	UNA	Paraguai
2011/2	Anita	História	UNLP	Argentina
2012/1	Tarsila	Artes	UBA	Argentina
2012/2	Pablo	Administração	UBA	Argentina
2012/2	Manuel	História	UNL	Argentina
2012/2	Clarice	Pedagogia	UNC	Argentina
2012/2	Cecília	Pedagogia	UNER	Argentina
2012/2	Coralina	Jornalismo	UBA	Argentina
2012/2	Raquel	Jornalismo	UBA	Argentina

Fonte: A Autora

Todos entraram na UFRGS muito jovens, com idades entre 17 a 20 anos. Estes sujeitos realizaram mobilidade estudantil enquanto estavam cursando o 5º (1), 6º (4) e 7º (5) semestres.⁸¹

Chama atenção o fato de que todos os estudantes, até o momento da mobilidade, tinham outros tipos de vínculo com a UFRGS (e não só aluno de graduação), o que pode indicar a incorporação da universidade no dia-a-dia deles. Oito já haviam sido bolsistas da universidade, sendo que uma das estudantes era bolsista voluntária. Dois estudantes tinham realizado atividade de monitoria na instituição, e apenas dois já tinham feito estágio remunerado fora da universidade. Além disso, duas estudantes possuíam os benefícios que a UFRGS concede a alunos com baixa condição sócio econômica.

Outro dado interessante é que, até o momento de realizar mobilidade de graduação através do ESCALA, seis dos estudantes moravam com seus pais/irmãos, três moravam em casas do estudante e apenas dois já haviam morado sozinhos. Mas é preciso ressaltar o fato de que três deles já moraram em outro país, mas esse intercâmbio estava centrado no aprendizado da língua inglesa, ou seja, eles não possuíam vínculo com a graduação de uma universidade no exterior.

Além disso, outro fator que chama atenção é que nove dos dez estudantes já haviam saído do Brasil, dentre estes, nove conheciam países da América do Sul, como Argentina, Uruguai e Chile. Apenas três já haviam viajado para lugares mais

⁸¹ É importante lembrar que no edital do ESCALA, uma das exigências é que os estudantes tenham concluído 40% dos créditos do seu curso, além de não estar no último semestre.

distantes como Coralina, que foi ao Canadá, Mercedes que morou na Inglaterra e Pablo que residiu na Austrália e nos Estados Unidos, mas conheceu vários outros locais. Enfim, pode-se dizer que para todos os dez estudantes, a mobilidade proporcionada pelo programa ESCALA representou sua primeira experiência de estudo de graduação de nível universitário no exterior.

Tendo exposto os principais atores do processo de produção deste trabalho, pretende-se, a seguir, verificar em que momento os estudantes que participaram do ESCALA, no ano de 2012, passaram a se interessar por realizar mobilidade estudantil. Além disso, cabe verificar se estes tentaram fazer mobilidade anteriormente, através de outros programas que a universidade (UFRGS) disponibiliza.

5.2 O interesse pela mobilidade acadêmica internacional: porque o ESCALA?

Os estudantes que participaram do programa ESCALA no ano de 2012, relataram sobre como surgiu o interesse por realizar mobilidade de graduação através das entrevistas realizadas antes de saírem do país. Cinco estudantes afirmaram que desde que entraram na UFRGS já tinham esse interesse. Para alguns, esse interesse surgiu através da influência de amigos que vivenciaram essa experiência, enquanto que para outros, o papel dos pais foi fundamental. Este foi o caso de Tarsila, pois sua mãe era doutoranda e professora da universidade, além de dispor das informações sobre as oportunidades de realizar mobilidade.

Sobre as tentativas de realizar mobilidade, constatou-se que quatro estudantes não fizeram inscrição em nenhum programa, enquanto que dois deles participaram de processos seletivos anteriores. Tarsila não foi selecionada para fazer mobilidade para cursar Belas Artes na Universidade de Lisboa⁸², assim como Clarice⁸³ que ficou de suplente, mas não foi chamada para a vaga de Pedagogia oferecida pelo

⁸² Tarsila pensava em realizar mobilidade para Portugal pela proximidade da língua e porque lá estaria perto de importantes museus de arte.

⁸³ A estudante chegou a pensar em se candidatar para uma vaga em Portugal, mas acabou não se inscrevendo.

MERCOSUL.⁸⁴ Logo em seguida, questionados sobre como ficaram sabendo do ESCALA, os estudantes assinalaram que foi através do site da Relinter, de colegas de faculdade que fizeram mobilidade pelo Programa, de integrantes do grupo de pesquisa InovAval, e através de professores por e-mail recebido da Comissão de Graduação (Comgrad) do curso de Pedagogia.

Após realizar a inscrição no ESCALA, vários estudantes recordaram sobre como foi o momento em que receberam a notícia de que tinham sido selecionados pelo programa. Enquanto uns estavam calmos, outros estavam muito ansiosos, como foi o caso de Coralina,

Foi um dos dias mais felizes da minha vida. Eu não vi, eu tava enlouquecida, porque assim o resultado era pra sair numa sexta, e ele saiu na segunda no final da tarde. Então passei a sexta enlouquecida em cima do site. [...] Eu tava em surto total. Eu sou muito ansiosa. Surtei, sexta não saiu. Surtei. Todo final de semana não saiu, aí segunda também não saiu, saiu no final da tarde. Eu tava no estágio de tarde, não fiz nada, não consegui produzir nada. [...] E tava indo pra casa, e minha irmã me ligou, e eu sabia que era isso... 'Ela tá me ligando pra dar o resultado'. E aí ela me disse 'Tu passou, tu vai'. Então eu comecei a gritar na rua. Gritar e chorar que nem uma louca. Mas foi bem engraçado (CORALINA, 2012).

Conforme fica claro na fala de Coralina, ela ficou muito contente por ter sido selecionada pelo programa e, logo em seguida, comenta sobre como seus pais reagiram à novidade.

Meu pai achou ótimo, ele sempre acha ótimo essas coisas. A minha mãe que ficou 'Ah tu vai ficar seis meses longe', como se eu tivesse indo pra Marte com uma passagem só de ida. Minha mãe ficou super preocupada, ela tá super preocupada. 'Como é que tu vai comer? O que tu vai te alimentar?' 'Mãe, eu vou pro país da carne pelo menos assim eu vou comer carne (CORALINA, 2012).

Apesar do "ar" de satisfação, na verdade a preocupação dos pais de Coralina justifica-se pelo fato da estudante ter doença celíaca, o que poderia acabar representando uma dificuldade para ela. Não podendo comer nada que tenha glúten (principal fração proteica presente no trigo, no centeio, na cevada e na aveia), ela não pode sequer compartilhar utensílios de cozinha com quem não possui essa doença, pois vestígios de trigo ou cevada poderiam fazê-la passar mal.

⁸⁴ Outro programa que também oportuniza a mobilidade de estudantes de graduação para universidades do MERCOSUL, é o Programa de Mobilidade MERCOSUL (PMM).

Enfim, após saber sobre o interesse e as tentativas de realizar a mobilidade, como conheceram o programa e de que maneira receberam a notícia que foram selecionados para realizar mobilidade, os estudantes foram questionados sobre por que eles escolheram ter essa experiência em um país e em uma universidade do MERCOSUL e, conseqüentemente, pelo Programa ESCALA. Eles apontaram diversos elementos evidentes no quadro 19.

Quadro 19: Justificativas dos estudantes sobre a escolha de realizar mobilidade pelo ESCALA

- Auxílio da bolsa;
- Proximidade geográfica;
- Aproximação com a língua;
- Flexibilidade do Programa com o conhecimento da língua (domínio “total” da língua não era o requisito principal do processo de seleção);
- Tranquilidade por conhecer o país / cidade em que realizará a mobilidade;
- Tempo de mobilidade (6 meses considerado ideal por alguns estudantes);
- Realização de parceria com universidades reconhecidas internacionalmente através dos rankings de instituições da América Latina;
- Confiança no programa (pelo tempo de existência “passa” a ideia de segurança);
- Programa que mais ofertava vagas para estudantes do curso de Jornalismo;
- Único edital que estava aberto (quando uma das estudantes foi pesquisar).

Fonte: A autora

A partir da análise das entrevistas, pôde-se verificar que a existência de bolsas é, um dos importantes atrativos para a realização da mobilidade estudantil. Dos sete estudantes, cinco deles afirmaram categoricamente que não teriam condições financeiras para vivenciar a experiência de estudar fora do Brasil. Referindo-se ao fato do ESCALA “oferecer” bolsa, Raquel diz: “eu acho ótima a iniciativa de tu bancar um estudante que talvez não teria a oportunidade de ir sem a bolsa. [...] Esse intercâmbio entre universidades é muito importante. Todos deveriam aproveitar.” (RAQUEL, 2012) O interessante da fala de Raquel é que, de certa forma, ela já está indicando o programa e o tipo de vivência que ele pode oportunizar.

Questionado sobre este assunto, antes de viajar, Pablo (2011) afirma que não faria a mobilidade se não recebesse bolsa, mas, ao voltar, o estudante foi questionado novamente sobre isso e afirmou que seus pais poderiam financiar para

ele ter a oportunidade de cursar uma universidade fora do país. Raquel (2012) falou que devido a desvalorização monetária, até poderia arcar com as despesas de morar e estudar em uma universidade da América Latina, no entanto, considerando o alto custo de vida, a mesma afirma que isso não poderia acontecer em uma instituição Europeia, por exemplo. Enfim, pode-se dizer que a maior parte dos estudantes pode até se interessar por fazer mobilidade e procurar informações sobre os programas que a UFRGS oferece, mas muitos esbarram na questão da condição financeira.

Um dos elementos que se destacou no relato dos estudantes foi a ideia de que seria difícil conseguir uma bolsa em um programa de mobilidade. Dentre essas dificuldades, Tarsila (2011) achava que era muito mais fácil conseguir bolsa estando na pós-graduação. Essa posição pode remeter-nos à ideia, em certa medida, de que os estudantes não tinham conhecimento sobre os programas de mobilidades de graduação e, mais especificamente, sobre as bolsas de estudos. Outro dado emergente foi que alguns estudantes acreditavam que não tinham um “currículo excelente” para concorrer à bolsa. Considerando que o currículo constitui um dos critérios de seleção do programa ESCALA, alguns estudantes achavam que não teriam chance de ser contemplados.

Coralina (2012) apontou outra questão interessante ao relatar que, na época em que entrou na UFRGS, só tinha vaga de mobilidade com bolsa para cursos como Engenharia. “O Jornalismo nunca era contemplado”, segundo ela, “mas essa realidade tem mudado de uns tempos para cá”. O argumento da estudante confirma as reflexões apresentadas no subcapítulo 3.1 - sobre o Programa Ciência Sem Fronteiras, que privilegia as áreas biomédicas e das engenharias - e o item 4.2.1 - quando o Fabiano explica que um dos diferenciais do ESCALA era disponibilizar vagas para cursos que outros programas não ofertavam.

Tendo clareza de que não poderia fazer mobilidade sem bolsa, após ser selecionada pelo ESCALA, Tarsila foi à Comgrad do seu curso para conversar com uma das professoras do curso de Artes. Abaixo segue o seu relato:

Eu conversei sobre isso com a minha professora de Comgrad inclusive... Que ela falou que era muito mais importante pra mim ir pra Europa. Mas ir pra Europa sem a bolsa, ou ver que eu fui

selecionada dentro de um programa que escolhe alunos e dá uma bolsa e tudo mais. Eu acho que é muito mais válido assim. E na verdade eu acho que a mobilidade em si já acrescenta pro teu currículo (TARSILA, 2011).

Na fala apresentada pode-se aferir que a professora, ao indicar que seria mais importante que a aluna fosse para Europa, de certa forma acaba desqualificando as experiências que outros programas podem oferecer (incluindo o ESCALA). Isso acaba demonstrando uma visão que coloca a América Latina em uma posição de subalternidade em relação ao Norte, pois este seria o local onde a estudante poderia adquirir conhecimentos mais valorizados. Ainda que na fala desta professora deva estar implícito que os museus de arte mais antigos e “tradicionais” encontram-se na Europa, acredita-se que a mesma poderia incentivar uma estudante que está prestes a realizar mobilidade em um país sul-americano. Deixando muito claro que o recebimento da bolsa, de certa forma, definiu o que vivenciará,⁸⁵ Tarsila tentou demonstrar a validade de ter uma experiência acadêmica fora do Brasil, independente do local. Sem apresentar argumentos mais profundos, a mesma afirma que “[...] no fim, na América Latina a gente se acha muito diferente, mas a gente é muito igual” (TARSILA, 2011).

É neste contexto que os estudantes falaram sobre a escolha de realizar mobilidade pelo programa ESCALA, em uma universidade do MERCOSUL. Inicialmente Manuel (2012) tinha como meta estudar na Itália, mas, de acordo com o estudante, a UFRGS não possuía convênio com as universidades de lá. Então começou a cogitar a ideia de estudar em Portugal, considerando a proximidade linguística e geográfica com a Itália. No entanto, após conseguir uma bolsa de iniciação científica sobre imigrações na América Latina, passou a se interessar mais sobre o tema e a região. É interessante verificar o quanto a participação em pesquisa de iniciação científica pode direcionar o olhar de um estudante.

Além disso, Manuel afirmou que em termos acadêmicos seria mais proveitoso realizar a mobilidade, de acordo com suas palavras, “aqui do lado”, pois “bem melhor ir aqui para o lado do que atravessar o oceano”. Em seguida ele explicou melhor esta posição, esclarecendo que pretendia coletar dados para fazer seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e desenvolver um projeto de mestrado.

⁸⁵ Uma vez que não foi selecionada para fazer mobilidade em Lisboa.

Além disso, o mesmo ressalta que tem uma avó doente e gostaria de ficar próximo da família. Estando em um país do MERCOSUL, o deslocamento seria mais fácil e rápido.

O interessante da posição de Manuel é que ainda que ele diga que seu interesse inicial era ir para Itália, ele acabou sendo selecionado para realizar mobilidade pelo ESCALA, e ressaltou que o programa deveria se alinhar com outros países da América Latina, como por exemplo, Colômbia e Chile⁸⁶. Segundo suas palavras, “deveríamos nos alinhar mais com os países do Sul e deixar o Norte de lado”. Nesta perspectiva observa-se a fala de Raquel, que afirma o seguinte:

eu gosto bastante dos **países do MERCOSUL**, [...]. Eu acho que **eles são meio escanteados** assim, a maioria tem em mente só ir pra Europa e acaba não pensando nos países daqui. E eu acho que **eles são tão ricos quanto**. E não é porque o espanhol é uma língua próxima do português que é menos... Que não é difícil. Eu acho que indo lá tu te aprimora bastante na língua (RAQUEL, 2012, grifo nosso).

O posicionamento dos estudantes remete às reflexões sobre a concepção de Boaventura Santos, apresentadas no item 3.3, acerca da chamada Epistemologias do Sul. De acordo com o autor (2010), não cabe ao Norte global determinar que tipo de conhecimento é ou não relevante e válido. Os saberes produzidos no Sul devem ser evidenciados, pois são tão importantes quanto aos do Norte. O interessante é perceber que antes mesmo que realizar a mobilidade, tanto Raquel como Manuel, demonstram valorizar a região Sul.

Neste contexto, um posicionamento chamou atenção por ir na contramão dessas concepções e por destoar de todas as outras respostas. Ao ser questionado, Pablo (2011) afirma que fazer mobilidade no MERCOSUL não foi a primeira e nem a sua segunda opção.⁸⁷ Na verdade, o estudante chegou a pensar em ter essa experiência nos EUA, considerando seu nível fluente de inglês e que lá existem várias universidades que se relacionam diretamente com a área de negócios, do curso de Administração de Empresas. No entanto, ele não chegou a concretizar a

⁸⁶ O estudante não possui conhecimento sobre os países que fazem parte do ESCALA, mas conforme foi apresentado no capítulo sobre o programa, o mesmo abarca instituições públicas da Argentina, da Bolívia, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai.

⁸⁷ É importante destacar que o estudante está se referindo aos intercâmbios que já fez. No entanto, o mesmo não considera em sua resposta, que será a primeira vez que ele fará mobilidade acadêmica de graduação, pois são experiências diferentes.

inscrição. Ele relata que, após voltar da Austrália, foi à Relinter com o intuito de verificar se existia alguma possibilidade de realizar mobilidade em uma universidade de lá, mas a UFRGS não possuía nenhum convenio que possibilitasse isso. Para ele, a universidade poderia ou deveria estabelecer relações com as instituições australianas, pois aí “[...] quem sabe se tentarem um contato com eles, os caras não aceitam? Pro Brasil se desenvolver!” (PABLO, 2011) Pode-se perceber que a posição de Pablo situa o Brasil em uma condição de subalternidade em relação à Austrália. Cabe refletir que o Brasil pode aprender muitas coisas com os australianos, pois se pode aprender com eles porque eles são seres humanos diferentes, com experiências diferentes, e por isso a relação entre os dois lugares pode ser muito rica. Mas esta relação pode ser dar de maneira horizontal, com o Brasil também compartilhando sobre suas peculiaridades.

Pablo se inscreveu e foi selecionado pelo programa ESCALA, mas confessa que se questionava se a experiência valeria à pena, considerando que já havia morado na Austrália e viajado por diversos locais do mundo. Para ele, um dos fatores fundamentais para a decisão de concretizar a mobilidade em uma universidade da Argentina foi o fato de ter ouvido na Relinter que ele não iria se arrepender. Além disso, o estudante realizou pesquisas em revistas como “Exame”, com o intuito de verificar qual a posição da UBA no ranking que avalia as universidades da América Latina. Sem dar maiores detalhes, ao mesmo tempo em que não deu informações sobre o tipo de ranking e os critérios avaliados e apresentados na revista, ele afirma: “isso não quer dizer muita coisa [...]. Se fosse a décima eu iria do mesmo jeito” (PABLO 2011).

Pablo, além de apresentar uma visão de que o Brasil precisa se desenvolver economicamente, também evidencia estar informado com a questão da dimensão internacional das universidades e sua conexão com os rankings, ainda que não apresente uma postura reflexiva sobre eles. Seu posicionamento está voltado para o mercado de trabalho, pois reconhece que a mobilidade representa um investimento, ou seja, a experiência de estudar no exterior “agrega valor” ao seu currículo.

Seguindo essa discussão, outro elemento interessante que contribui para a compressão do posicionamento dos estudantes, refere-se ao questionamento que foi feito a eles se os mesmos fariam mobilidade em qualquer país, cidade e

instituição. De acordo com Fabiano Aguiar (2013), funcionário da Relinter, apesar das vagas serem ofertadas para um curso e universidade, algumas IES chamam mais atenção dos estudantes, do que outras, como: “se abrir vaga p o Direito na UBA, vai ter demanda, mas se a mesma vaga abrir para outra universidade, talvez essa demanda não seja tão grande assim.”

Sobre o posicionamento dos sete estudantes, seis deles afirmaram que aceitariam realizar a mobilidade em um país e instituição diferente. No entanto, a partir da análise dos dados, foram encontradas algumas ressalvas. Tarsila, por exemplo, após ser questionada, ficou em silêncio por alguns instantes e respondeu que achava que faria mobilidade independente do local e instituição, entretanto, logo depois afirmou ter dado sorte por ter ido para uma cidade cosmopolita (Buenos Aires).

Ainda que seis estudantes tenham dito que iriam para qualquer região ou instituição, alguns apontaram certas preferências, como Manuel, que gostaria de fazer mobilidade na Argentina, ou Clarice, que almejava ir para a universidade de Córdoba (porque já conhecia a cidade e devido a trajetória histórica da UNC). Mesmo desejando ir para a UBA, Raquel disse que:

Aceitaria, porque acredito que todo intercâmbio enriquece o estudante. **Mesmo em países mais pobres, a troca cultural e de conhecimentos acontece e com muita intensidade.** Além disso, seria uma boa oportunidade para exercitar o espanhol (RAQUEL, 2012, grifo nosso).

Cabe ressaltar que o único a não afirmar o interesse de realizar mobilidade em qualquer instituição e cidade, foi Pablo. Talvez o fato dele ter viajado bastante e morado no exterior pode ter influenciado o seu posicionamento. O estudante afirmou que na América Latina, só iria para as capitais da Argentina, do Uruguai e do Chile (Buenos Aires, Montevideo e Santiago). No entanto, logo em seguida o estudante acrescentou:

Não escolhi Buenos Aires. A vaga era direcionada [...] Eu acho que **se tivesse outro nome ali que não UBA** [...] eu acho que **eu não iria fazer**. E daí entra naquela parte do meu inconsciente. Eu nem pensei porque eu não gostaria de ir para Universidade de Rosário ou de algum outro lugar” (PABLO, 2011, grifo nosso).

[...] Tucumã acho que não. Mas bá, uma baita experiência também. Se tiver... **Mas daí tem que ter gente de fora.** Na Universidade de Buenos Aires chama muito a atenção porque **o pessoal fala que tem bastante gente da Europa, dos Estados Unidos. Isso acaba engrandecendo mais. São visões de diferentes partes do mundo** (PABLO, 2011, grifo nosso).

Claramente Pablo tem preferência por Buenos Aires, pois neste local circulam pessoas de diferentes países. Pode-se questionar, no entanto, o fato de que se esta região não recebesse tantas pessoas provenientes da Europa e dos EUA, será que ele ainda faria a mobilidade? Será que para Pablo, ao conviver somente com estudantes da América Latina, não seria válida a experiência que está prestes a vivenciar? Ao longo do trabalho buscaremos responder a esses questionamentos, mas até o momento em que se encontrava, Pablo afirmou: “eu não iria pro Paraguai [...] porque eu tenho um certo preconceito. [...] Não conheço o Paraguai” (PABLO, 2011).

Após apresentar as respostas dos sete estudantes sobre os seus interesses e tentativas de fazer mobilidade; sobre como conheceram o ESCALA; porque decidiram fazer mobilidade pelo programa que proporciona a realização da mobilidade em uma instituição do MERCOSUL e se optariam por ter essa experiência independente do país, cidade ou instituição, a seguir serão apresentadas as principais expectativas dos sujeitos antes de iniciar suas novas jornadas acadêmicas.

5.3 Motivações para iniciar a viagem de estudos internacionais

Para analisar as motivações dos estudantes participantes do Programa de mobilidade de graduação ESCALA Estudantil, sentiu-se a necessidade de buscar trabalhos que evidenciam indicadores sobre o assunto. Alguns autores exerceram papel importante para auxiliar no entendimento acerca das motivações e das expectativas dos estudantes, como Otero (2008), Krupnik e Krzaklewska (2007);

Enafa e Paivandi (2007); Mello (2008) e Ramos (2009),⁸⁸ conforme se verifica a seguir.

Quadro 20: Principais argumentos dos autores sobre as motivações dos estudantes para realizar mobilidade estudantil

Autor(es)	Motivações para a mobilidade
OTERO (2008)	<p>O autor trata especialmente das motivações de estudantes que realizam mobilidade pelo programa ERASMUS. Ele apresenta dois tipos de motivações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de “investimento”: estudantes que fazem mobilidade com o intuito de ter algum tipo de vantagem ao concorrer a uma vaga de emprego e que visam um retorno no mercado de trabalho. <p>Em geral, esses estudantes são originários de países de renda baixa e possuem um nível socioeconômico simples. Estes buscam melhores oportunidades de emprego – principalmente no exterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> - de “consumo”: estudantes que acreditam que a mobilidade serviria para o desenvolvimento pessoal. Estes são pessoas de renda alta.
KRUPNIK e KRZAKLEWSKA (2007)	<p>As autoras também tratam dos estudantes do ERASMUS. Elas apontam as motivações de estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -“guiados pela experiência”: foco no aprendizado de novas culturas, conhecer pessoas, viver em um país estrangeiro, se divertir e ser independente. -“orientados pela questão profissional”: estudantes que buscam melhorar as oportunidades de trabalho.
ENNAFAA e PAIVANDI (2007)	<p>Diferenças entre as motivações dos estudantes em mobilidade na França. Apontam dois perfis:</p> <ul style="list-style-type: none"> -dimensão cultural foi a dimensão apontada por estudantes dos países do Norte. -aquisição e desenvolvimento de saberes técnico-científicos foi apontado especialmente por estudantes dos países do Sul.
MELLO (2008)	<p>A autora trabalha com a mobilidade internacional de partida de estudantes de Engenharia da Universidade Federal do Ceará, que vão para a França participar de um programa de dupla diplomação.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Motivações: conhecimento da língua e da cultura francesa; Convivência com outros estudantes internacionais; organização da carreira em outros países; primeira oportunidade de gerenciar a vida financeira; fazer mobilidade com bolsa e adquirir experiência de vida.
RAMOS (2009)	<p>A autora trata dos estudantes da UFMG de vários cursos e aponta as seguintes motivações:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identitárias: estaria vinculada ao desenvolvimento da autonomia, à “abertura” para o mundo e ao crescimento pessoal. -Instrumentais: vinculação com o domínio de outros idiomas, a rede de relacionamentos internacionais e ao aprimoramento do currículo.

Fonte: A autora

De maneira geral, pode-se dizer que os autores pontuam motivações de cunho profissional, voltado para o mercado de trabalho, (através da aquisição de conhecimentos técnicos e científicos, do aprimoramento do currículo, das vantagens para conseguir um emprego e de dominar uma língua estrangeira) e para o desenvolvimento pessoal (a partir do aprendizado de novas culturas, de conviver

⁸⁸ É importante ressaltar que em seu trabalho, Viviane Ramos (2009) apresenta um capítulo no qual faz um resgate da posição de vários autores sobre o que motiva os estudantes internacionais.

com outras pessoas e estudantes internacionais, de adquirir experiência de vida a partir da independência e autonomia para gerenciar o dinheiro da bolsa de estudos).

Convém ressaltar que dos cinco estudos mostrados no quadro 20, referem-se exclusivamente às motivações de estudantes que realizaram mobilidade na Europa. O único trabalho que apresenta as motivações de universitários que foram para várias regiões foi o de Ramos (2009). Além disso, fato que chama atenção é que a partir das amostras aplicadas, Otero (2008) afirma que os estudantes de baixa renda buscavam ter experiência acadêmica internacional visando ao mercado de trabalho, enquanto aqueles com uma condição socioeconômica melhor almejavam o desenvolvimento pessoal.

Ennafaa e Paivandi (2007) apresentam outro elemento pra pensar essas questões. Os autores acreditam que os discentes que buscam ter essa experiência tendo em vista a dimensão cultural eram de países do Norte, enquanto que os estudantes do Sul teriam interesses profissionais. Nota-se, nas concepções dos autores, uma posição dos estudantes do Sul buscando fundamentalmente qualificação profissional no Norte. Neste sentido, cria-se aí uma relação de subalternidade entre os espaços onde ocorrem essas experiências e os sujeitos que as tem.

Cabe notar que ambas as pesquisas foram realizadas com uma grande quantidade de pessoas a partir da aplicação de um questionário. No entanto, o presente estudo, ao pesquisar um Programa que possibilita a mobilidade de estudantes brasileiros para universidades do MERCOSUL, também busca evidenciar as suas motivações. Os sete estudantes entrevistados foram questionados sobre suas expectativas para a mobilidade e também sinalizaram questões como o desenvolvimento pessoal e profissional. Especificamente sobre a profissional, cabe ressaltar que poucos enfatizaram essa questão, ainda que Tarsila (2011) chegue a comentar que “a mobilidade em si já acrescenta para o currículo” e, de certa forma, representa um “investimento na carreira”. Além disso, é interessante observar que fazer mobilidade com o intuito na qualificação profissional, voltada para o mercado de trabalho, não foi o argumento central dos estudantes, ainda que alguns não tenham uma condição privilegiada economicamente.

Buscando aprofundar o olhar sobre as respostas dos estudantes, formulou-se o quadro 21.

Quadro 21: Expectativas dos estudantes para realizar Mobilidade no MERCOSUL pelo programa ESCALA

- Agregar valor ao currículo;
- Conhecer, aprimorar e praticar a escrita e língua espanhola;
- Adquirir maturidade;
- Adquirir independência e autonomia (ter que “se virar” sem os pais);
- Ter a possibilidade de estudar sem ter que trabalhar;
- Estudar novos autores e conceitos (que o curso na UFRGS não contempla);
- Conviver com outra cultura;
- Relacionamento pessoal (com professores, colegas e amigos);
- Desenvolver o senso de coletividade (dividir o espaço ao morar em uma casa do estudante);
- Refletir sobre as relações políticas, educacionais e culturais brasileiras (tendo como comparativo a educação no país de mobilidade);
- Ampliar a visão sobre as coisas (país, cidade, universidade, pessoas);
- Desenvolver um “outro” olhar sobre o local de mobilidade (identificar e refletir sobre os estereótipos regionais).

Fonte: A autora⁸⁹

Um dos elementos que chamou a atenção foi que alguns estudantes relacionaram suas expectativas futuras com questões que envolviam a pesquisa científica. Manuel manifestou na entrevista que, durante o período de mobilidade, pretendia coletar dados para o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Como estuda sobre imigração europeia na região platina, o mesmo afirmou que na Argentina existe um número muito grande de pesquisas sobre o assunto. Ele demonstrou interesse em visitar museus e arquivos públicos para realizar a coleta de dados, pois, após a conclusão do curso de História, pretendia ingressar no mestrado. Com um discurso parecido, Coralina ressaltou que, na Universidade de destino, pretendia cursar uma disciplina sobre o tema do seu TCC, que versa sobre identidades e fronteiras culturais. Nascida na fronteira do Rio Grande do Sul e dizendo-se apaixonada pela Argentina, ela pretende realizar contatos para cursar o mestrado e trabalhar no país.

⁸⁹ Dados organizados a partir da análise das cartas de motivação que os estudantes que realizaram mobilidade em 2012 fizeram para se candidatar ao programa ESCALA e das entrevistas feitas antes destes iniciarem suas viagens estudantis.

Cecília, por sua vez, apresenta outros argumentos que dizem respeito à pesquisa científica. Diferentemente dos outros dois, a estudante pretende contribuir com o grupo de pesquisa no qual faz parte como bolsista na UFRGS, o grupo InovAval. Uma das disciplinas que selecionou para cursar tinha relação com avaliação universitária, enquanto que a outra – sobre educação não formal – relaciona-se diretamente com o tema da pesquisa desenvolvida no grupo, no qual também fazia parte como bolsista de iniciação científica. O interessante disso tudo, é observar o quanto a pesquisa acaba, de certa maneira, direcionando o olhar e as ações dos estudantes.

Questionada sobre a experiência em relação à experiência que as disciplinas cursadas na universidade de destino poderia lhe oferecer, Coralina demonstrou empolgação, pois pretendia ter contato com leituras, conceitos e autores que a Fabico não contempla. Isso também aconteceu com Manuel, que viu na mobilidade uma oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos acerca da História da Argentina. Diferente destes, Pablo, ao mesmo tempo em que ressaltou estar aberto para qualquer coisa que for aprender durante a mobilidade, afirmou que não gostaria de fazer nenhuma disciplina muito focada na Argentina. De acordo com o estudante, “queria estudar lá o que temos aqui [...] mas não dentro dos parâmetros da Argentina, porque lá eles estão pior economicamente” (PABLO, 2011). Ao mesmo tempo em que aparentou não estar disposto a cursar disciplinas que tratem de assuntos específicos da Argentina, Pablo afirmou:

Eles tem toda uma bagagem política de coisas que já aconteceram lá. E eles estão vivendo uma situação completamente diferente do Brasil. Estão tendo que lidar com a crise e toda aquela história. Eu quero poder ler bastante jornal. Isso acrescenta muito tu poder ler jornal de lá para poder se inteirar do que está acontecendo lá (PABLO, 2011).

É importante perceber, no que se refere ao conteúdo curricular cursado na UBA, Pablo afirmou não ter interesse em cursar uma disciplina específica sobre a Argentina, mas isso não quer dizer que ele não queira compreender elementos deste país. Considerando a sua fala, nota-se o reconhecimento de que os argentinos são um povo politizado, considerando toda a sua trajetória histórica.

Questionada sobre os medos e as inseguranças que poderia passar durante a mobilidade, Tarsila comentou que tinha receio de achar chato falar espanhol todos os dias, de enjoar da cidade (no caso dela, Buenos Aires) e de apresentar trabalhos e não ser compreendida (devido ao seu nível de espanhol). Ao mesmo tempo, ela reflete dizendo que “se não tem o desafio, não vale à pena” (TARSILA, 2011). Manuel, por sua vez, afirmou estar preocupado com a distância (por ficar longe de seus pais) e por ficar sozinho em outro país, pois essa seria a sua primeira experiência. Além disso, mesmo que o Programa ESCALA disponibilize para os estudantes seguro saúde, o estudante tinha receio de ficar doente e não ter ninguém para socorrê-lo.

Mesmo já tendo morado no exterior e viajado para vários países, Pablo ressaltou o receio de ficar desconfortável ao ter que dividir o espaço (especialmente quarto e banheiro) com outros estudantes que não conhece. Coralina apontou diversos medos como não conseguir se expressar na língua espanhola (para falar e fazer trabalhos) e acompanhar o ritmo da faculdade. A maior insegurança dela estava relacionada a sua alimentação, que por ser doença celíaca (conforme foi descrito anteriormente) não poderia sequer dividir utensílios de cozinha com outras pessoas. Por este motivo, a UBA abriu uma exceção e disponibilizou verba para que a estudante alugasse um apartamento. Os medos de adaptação no *hostel* e do acompanhamento de disciplinas também foram ressaltados por Raquel, que estava com muito receio que desse alguma coisa errada e ela não conseguisse concluir a mobilidade.

Clarice afirmou que seus temores referiam-se à saudade que sentiria da família, ao fato de não saber onde iria morar, quanto vai receber e se a bolsa será suficiente para mantê-la em Córdoba. Ela destacou o seguinte:

a minha mãe não me ajuda a me manter aqui [em Porto Alegre]. Eu me mantenho por mês com o valor de uma bolsa de quatrocentos reais. Eu me viro com o RU, aquela coisa. Não compro nada quase. Já tenho uma vida bem limitada financeiramente. Só que eu pensei assim: 'Bom, me inscrevi e não tinha certeza se ia ter bolsa me ajudando. Eu não vou perder essa oportunidade. Nem que eu me financie. Pegue dinheiro emprestado e vou ir' (CLARICE, 2012a).

Cecília (2012) também apontou essa mesma preocupação ao relatar que para se manter lá, poderia até vender docinhos para complementar a renda. Como a universitária pretendia conhecer outras cidades, sabia que precisaria de dinheiro e que não poderia depender exclusivamente dos recursos da bolsa e contar com uma grande ajuda de sua mãe, já que possui família com uma simples condição econômica. Para a estudante, a UFRGS poderia ao menos antecipar o valor das passagens para as universidades de destino, além de informar melhor sobre o valor da bolsa.

Convém ressaltar que Cecília estava buscando se informar sobre alguns elementos que encontraria durante a mobilidade. A estudante estava realizando consultas aos sites da universidade e da cidade que faria mobilidade, além de participar do portal *moodle* da UNER e de conversar com professores e universitários de lá via chat ou *skype*. Muito empolgada com o que iria vivenciar, ela disse o seguinte: “eu acho que já iniciei o meu intercâmbio [...]. Já estou vivenciando várias coisas” (CECÍLIA, 2012).

Feitas as considerações sobre as expectativas, as dificuldades e os medos que os estudantes tinham antes mesmo de iniciar mobilidade, cabe observar a seguir, como foi a chegada dos estudantes nas universidades de destino e quais foram as experiências vivenciadas por eles durante um semestre letivo.

6 A ESCUTA DOS VIAJANTES DO SUL

Ao retornarem da mobilidade, os estudantes relataram as experiências que tiveram, tanto as percepções no momento de “chegada” na cidade e na universidade de destino, quanto os desafios que enfrentaram. Esclareceram como ocorreu a integração com a cultura, a sociedade e a universidade local, considerando os sentimentos que tiveram em relação a ser da América Latina. Além disso, apontaram suas percepções sobre o que significa mobilidade estudantil e ressaltaram as contribuições que essa experiência lhes proporcionou.

6.1 Experiências de mobilidade: aterrissando em terras estrangeiras

Ao tratar da mobilidade a partir da concepção de experiência, busca-se subsídios em Jorge Larrosa (2002), o qual observa que o significado desta palavra em espanhol é “o que nos passa” e em português é “o que nos acontece”. Assim, a experiência é entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p.21). De acordo com o autor, ainda que nos aconteçam diversas situações diariamente, a experiência ocorre raramente, pois ela não é a mesma coisa que a informação. Após assistir uma aula, ler um livro ou fazer uma viagem - no caso desta pesquisa, a mobilidade estudantil-, pode-se adquirir uma série de informações sobre algo, no entanto estas vivências podem não “tocar” o sujeito e, conseqüentemente, não se tornar uma experiência, pois esta só acontece quando o estudante passar a refletir e dar sentido para o que vivenciou.

Para Larrosa (2003), a experiência ocorre raramente devido ao excesso de opinião (além de ser informado o sujeito moderno opina), de trabalho, e por falta de tempo. Considerando que no mundo moderno tudo se passa com uma velocidade muito grande, há uma obsessão pela novidade, o que resulta na dificuldade de estabelecer relações entre os acontecimentos. Neste sentido,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais

devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Jorge Larrosa destaca que o *sujeito da experiência* pode ser definido por um ser receptivo, disponível, aberto e passivo. Esta passividade, por sua vez, é “feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (2002, p.24).

A noção de experiência do autor remete ao interior dos sujeitos, a perceber o que lhe acontece e o que este faz com tal percepção. O sujeito da experiência deve estar atento a algo que pode acontecer sem saber se vai acontecer e muito menos sem saber do que se trata. É algo semelhante a um caminhar no escuro, em um local desconhecido, embora tal atividade nos remeta antecipadamente a surpresas; se estamos caminhando no escuro ficamos previamente atentos e instigados por algo que poderá aparecer a nossa frente.

A experiência caracteriza-se por algo inusitado e não previsível. Deve haver uma relação de disponibilidade e abertura do indivíduo ao que lhe acontece, pois não basta apenas que algo aconteça, mas é necessário que este perceba o que lhe aconteceu. Além disso, é fundamental compreender o que esse acontecimento provocou no sujeito, no sentido de transformá-lo, pois este deve estar aberto à sua própria transformação. Partindo desta premissa, apresentam-se os relatos acerca da trajetória percorrida pelos estudantes, durante suas viagens de estudos.

Quando chegaram ao local de mobilidade, a maior parte dos universitários foi morar em residências estudantis, onde tinham que dividir o espaço com outras pessoas. Tarsila e Pablo, por exemplo, ficaram em um local com outros vinte e dois estudantes, sendo que dez eram do ESCALA. Por sua vez, Manuel morou com muitos brasileiros, mas também com um mexicano, um peruano e um alemão. Por outro lado, Cecília foi morar em uma pensão sem vínculo com a Universidade (UNER) e destinada somente a meninas. Por este motivo, a estudante conviveu, durante um semestre, com pessoas de outras cidades e estados e que não eram

todas universitárias. Conforme foi ressaltado anteriormente, a UBA forneceu dinheiro para Coralina alugar um quarto na casa de uma família, mas antes disso, ficou por três semanas em um hostel em Buenos Aires.

Em email encaminhado durante a mobilidade, Clarice, que foi para Córdoba, relatou que estava morando em uma “residência estudantil com mais de vinte e cinco estudantes, alguns da Argentina, outros do Brasil, do Uruguai, do Paraguai, do México, da Espanha, da Alemanha e da França” (2012, b). Afirmou que a vivência que estava tendo com pessoas de origens tão diferentes estava “sendo maravilhosa, um verdadeiro intercâmbio cultural! Estamos sempre juntos, se ajudando, fazendo comidas, falando sobre a vida... muito lindo mesmo!” (2012, b)

Além de terem contato com pessoas do ESCALA, se relacionaram também com sujeitos de outros programas de mobilidade. Pode-se dizer que desde o início, os universitários se depararam e tiveram que conviver com pessoas de costumes e nacionalidades distintas. Eles estabeleceram relações com latino-americanos de diversas cidades da Argentina, do Chile, da Colômbia, do Uruguai, do Paraguai, do México, da Guatemala e do Brasil. Relataram também que tiveram contato com franceses, alemães e com um estudante de Chicago. Nota-se que a mobilidade permitiu o estabelecimento de contato com pessoas de outras culturas e realidades sociais distintas.

O interessante de suas experiências, é que as relações mais próximas que os estudantes tiveram, ocorreram com e entre os moradores das residências, ou seja, com pessoas que estavam naquele local de “passagem”, pois eram intercambistas. Eles também foram questionados sobre as relações que estabeleceram com os colegas da faculdade. Raquel afirmou que

Na faculdade era difícil se aproximar das pessoas, que eram muito fechadas. Então os laços maiores se deram dentro da residência, onde moravam mais de 80 pessoas. Havia muitos brasileiros, que foram as pessoas com quem mais tive contato, mas fiz muitos amigos mexicanos, colombianos e principalmente argentinos. A relação entre as diferentes nacionalidades se dava muito bem (RAQUEL, 2013).

A partir da fala da estudante, fica evidente a contradição entre a facilidade de estabelecer contato com estudantes argentinos vindos do interior do país e com os

demais estudantes estrangeiros em comparação as dificuldades de se relacionar com os argentinos da faculdade.

Sobre o contato com colegas da universidade, Coralina (2013) corroborou com a visão de Raquel ao afirmar que os argentinos da universidade eram muito “fechados”. Gaspar, que foi para Assunção, não sentiu este problema, pois apesar de ter uma amiga brasileira, saía mais com os paraguaios, conforme se observa em sua fala:

Diretamente só saí com o pessoal do Paraguai, e de vez em quando a gente encontrava um outro intercambista. [...] Conhecemos outros brasileiros também, que estavam lá em outros cursos [...]. A gente praticamente conhecia na rua pessoas do Brasil, que tem muitos brasileiros lá em Assunção, que eles estudam, vão lá pra estudar ou... tipo, às vezes vão pra fazer uma faculdade com preço mais acessível... a gente acabava às vezes encontrando alguém na rua falando português, [...] mas em geral, era com o pessoal do Paraguai que a gente convivia mais (GASPAR, 2013).

Cabe ressaltar ainda, que durante o período de mobilidade, os estudantes aproveitaram para conhecer um pouco mais sobre a sociedade e a cultura local. Frequentaram bibliotecas, museus, foram a shows, andaram de bicicleta, passearam pelas ruas, foram ao cinema, apreciaram os cafés locais, se divertiram em festas e viajaram. Gaspar aproveitou para conhecer a região do *Chaco* paraguaio e a *Ciudad Del Este*; enquanto que outros estudantes realizaram viagens pela Argentina.

Manuel, por exemplo, contando com a companhia de amigos intercambistas e com o apoio financeiro de seus pais, aproveitou o tempo de mobilidade para conhecer Rosário, Córdoba, *Mendoza*, Buenos Aires, *La Plata*, Tucumã e o Chile. Cecília, por sua vez, que nunca havia saído do Brasil, realizou mobilidade para a cidade de *Entre Ríos*, mas teve a oportunidade de conhecer Buenos Aires, Córdoba e Rosário. Sobre a cultura local, ela aproveitou a experiência no exterior para fazer aulas de tango, enquanto Clarice foi a um festival de folclore. Raquel (2013) demonstrou interesse em “vivenciar” Buenos Aires, quando relatou que “ia à faculdade caminhando, aproveitando para conhecer caminhos diferentes da cidade e escutando a rádio local”. Além disso, comentou que aproveitou a mobilidade para observar passeatas e mobilizações políticas.

Questionada sobre como se sentiu sendo uma brasileira estudando fora do seu país, Anita relatou:

sim, eu me senti [uma estrangeira], mas eu não me senti deslocada, assim. Quer dizer, eu sabia que eu era brasileira mas eu não me sentia digamos assim, a única estrangeira. Sei lá, eu sentia que todo mundo tinha seu deslocamento ali, o meu talvez fosse maior, mas todo mundo estava fora de casa (ANITA, 2012).

Alguns estudantes observaram, ainda que fossem brasileiros e, conseqüentemente estrangeiros, não se sentiram desrespeitados. Anita, por exemplo, sentiu que o fato de ser brasileira, em alguns momentos acabou sendo valorizado, como aconteceu quando ela foi fazer o “visto”. Quando chegou para tratar do seu documento, havia vários bolivianos esperando para serem atendidos, mas passaram ela e sua colega, que também estava realizando mobilidade, na frente de todos. Ainda que tenha se sentido mal com a situação, relatou que segundo suas percepções, “os argentinos têm tipo uma noção totalmente de Brasil potência assim, [de que] todo mundo vive bem no Brasil... [...] é mais valorizado assim, tipo... tu não é paraguaio, nem boliviano, nem... enfim. Tu não é de um país pobre” (ANITA, 2012). Pablo, que foi para Buenos Aires, também observou essa questão da valorização dos brasileiros e de um certo preconceito com chilenos e bolivianos.

Diferentemente do que foi citado anteriormente, acerca da herança do colonialismo, no que diz respeito a subalternidade entre países do Norte, em detrimento dos países do Sul, a partir das falas dos estudantes chamam atenção algumas contradições existentes no Sul. Neste caso, o Brasil foi visto com prestígio perante outras nacionalidades latinas. Além disso, nota-se a existência de preconceito que também pode se estabelecer através do contato de diferentes sujeitos e nacionalidades.

Sobre os olhares e percepções que os estudantes brasileiros tiveram, surgiram questões que envolvem os meios de comunicação e a política. Manuel e Coralina apontaram a importância da mídia para refletirem sobre a Argentina. Manuel relatou que durante a mobilidade procurou assistir os noticiários para perceber como as informações eram transmitidas, ainda mais as que envolviam o Brasil. Buscava compreender a visão que os meios de comunicação argentinos tinham sobre o

Brasil, pois, segundo ele, queria “ver as coisas de maneira diferentes e mais abrangente” (MANUEL, 2013).

Todos os nove estudantes que foram para a Argentina fazer mobilidade foram unânimes em dizer que a população local era muito politizada. Manuel (2013) afirmou que “cada um tem uma opinião, todo mundo gosta de discutir política e se envolver com isso.” Anita observou:

Logo que eu cheguei, eu fui lá em Buenos Aires, que era um dia pela memória né, bah, eu fiquei impressionada assim com a mobilização popular, tipo... eu tinha ideia que isso acontecia, mas quando tu tá lá, são milhares de pessoas. Tipo, tu não consegue caminhar na rua. Tinha momentos que me dava claustrofobia assim de tanta gente que tinha na rua, e velhinha, criança, todo mundo assim na rua, e isso era legal (ANITA, 2012).⁹⁰

Considerando também as mobilizações políticas ocorridas em busca da justiça e da verdade sobre as pessoas desaparecidas durante o regime militar argentino, Tarsila ressalta que “eles [os argentinos] se sentem muito mais donos dos direitos deles que a gente, né. Eles ocupam o espaço público de uma maneira completamente diferente” (2012). Afirmou que observar os movimentos sociais que lutam por esta causa é importante, pois “é bom ver pra aprender e tentar trazer pra gente [...]” Conforme se verifica em suas palavras, a estudante acredita que poderia representar um caminho para que este tipo de ação, que envolve toda a sociedade, também possa acontecer no Brasil.

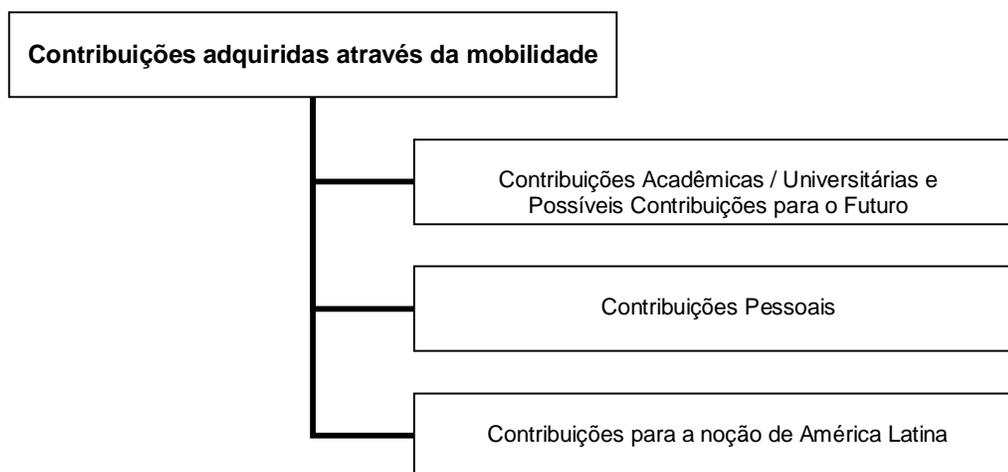
Após tratar de algumas vivências, considerando relacionamentos, a cultura, a sociedade e a política local, os estudantes passaram a relatar sobre as contribuições que a mobilidade lhes proporcionou.

⁹⁰ A estudante estava se referindo ao movimento que ocorre em frente a Casa Rosada, em Buenos Aires, mais precisamente na “Praça de Maio”, local onde a população se reúne para protestar contra os atos autoritários cometidos durante a ditadura militar argentina (1976-1983).

6.2 Contribuições formativas de mobilidade estudantil: um novo olhar sobre si, a universidade e a sociedade

Ainda que o ESCALA seja um programa que possibilite a oportunidade de universitários estudarem em uma IES no exterior, na prática ele representa muito mais do que isso. Ao retornarem da mobilidade, os estudantes foram questionados sobre como as experiências que vivenciaram contribuíram para as suas formações. O conteúdo de suas respostas foram divididas em tópicos, conforme se verifica abaixo:

Figura 2: Contribuições proporcionadas aos estudantes por meio da mobilidade pelo ESCALA



Fonte: A Autora

Cabe ressaltar que esses tópicos emergiram a partir da análise dos dados coletados nas entrevistas e que eles não são excludentes. Pelo contrário, eles foram elaborados para auxiliar o processo analítico, porém os argumentos apresentados devem ser vistos como complementares. Conforme se verifica na figura 2, no primeiro tópico, foram selecionados os argumentos dos estudantes sobre as contribuições que a mobilidade proporcionou academicamente, dentro do espaço universitário. Além de contemplar os “ganhos” que tiveram para a formação de graduação na universidade, eles apontaram ainda suas expectativas para o futuro, dados evidenciados no quadro 22.

Quadro 22: Mobilidade estudantil e contribuições acadêmicas / universitárias e futuras

CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS / UNIVERSITÁRIAS	POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES FUTURAS
<ul style="list-style-type: none"> - Aprimoramento do currículo; - Oportunidade de cursar disciplinas que a universidade de origem não contempla; - Conhecimento de novos autores, o que possibilita a aquisição de conhecimentos teóricos e conceituais; -Aquisição de novas percepções sobre o curso e a universidade de origem; - Repensar certezas que tinha antes de fazer a mobilidade (como o tema do TCC); - Reflexão sobre a validade do saber científico e do saber popular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações na universidade de destino, para cursar mestrado; - Fazer contatos para trabalhar no país de destino; - Expectativa que a experiência de mobilidade seja valorizada no mercado de trabalho.

Fonte: A Autora

Sobre as contribuições apontadas pelos estudantes, Coralina aproveitou a mobilidade para cursar disciplinas não ofertadas pelo curso de Jornalismo na UFRGS. Pablo foi um dos que valorizou a aprendizagem e o aprofundamento de conceitos teóricos que adquiriu nas aulas cursadas na UBA. Manuel, estudante de História, disse que a mobilidade foi importante para ele aprofundar os conhecimentos sobre América Latina e, principalmente, sobre a região do MERCOSUL, tendo em vista que o mesmo pretende dar continuidade aos estudos sobre essa temática.

Antes de iniciar a mobilidade, Manuel ressaltou que, durante sua vivência no exterior, buscava dados em arquivos públicos para elaborar o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre imigração no MERCOSUL, entretanto, após o seu retorno suas certezas acabaram sendo “abaladas”. Para ele (2013), “o que era preferência não é mais [...] tanto é que esse ano eu faço TCC e não sei mais o que fazer. Se antes eu tinha algo planejado, agora eu não tenho mais.” Durante o tempo em que passou no interior da Argentina, na UNL, o estudante teve contato com diversas leituras que desconhecia, fator que acabou ampliando suas possibilidades de escolha de pesquisa, elemento visto por ele como positivo.

O interessante dessa situação é perceber que a viagem de mobilidade pode ser vista como uma experiência que abala as certezas e desestabiliza as antigas concepções. Por este ângulo, ela representa uma espécie de ruptura que abre espaço para que o estudante repense sobre si, sobre o que acredita e faz, e assim, que ele se reconstrua. Além disso, sua experiência serviu para “dar vida” aos conhecimentos históricos que possuía. Segundo ele, “Ficava imaginando os exércitos se deslocando de um lado pro outro, imaginando o Belgrano⁹¹ levando as tropas para o Norte, isso eu achei demais, assim” (MANUEL, 2013).

Gaspar apontou que uma das principais contribuições sentidas durante o tempo que ficou no Paraguai, foi que passou a refletir sobre os saberes transmitidos nas universidades (UFRGS e UNA) e os saberes populares percebidos através da observação da prática de agricultores locais. Segundo o estudante,

Às vezes tu via lá, tu via numa propriedade e tem os agricultores trabalhando de tal forma, aí tu pensava ‘não, porque isso é ruim, porque isso é errado e... porque eles não estão fazendo certo.’ Mas é que não é simplesmente dizer que eles não estão fazendo certo né. Tu tem que ver por que é que aquilo esta acontecendo, e se tu fosse mudar o sistema deles, o que é que isso afetaria no todo, então. [...] **Não dá simplesmente pra sair pregando ideias** ou tentando, ou **achando que tudo que tu aprendeu na faculdade, aquilo lá é correto e que é simples assim** né. Então tu tem que pensar um pouco mais... muitas vezes (GASPAR, 2013, Grifo nosso).

O estudante segue seu argumento dizendo:

Participar do intercâmbio vai te fazer perceber coisas novas, vai te mostrar que em outras instituições às vezes é diferente. [...] Tudo que eu estou dizendo até agora é pra dizer que **a gente começa a filtrar melhor aquilo que a gente ouve**. A gente começa a **pensar um pouco se aquilo realmente é o correto**, né. [...] **tu começa a questionar um pouco o que é dado [na faculdade] [...] e ver se aquilo realmente é aplicável ou não** (GASPAR, 2013, Grifo nosso).

Gaspar deixa claro que relativiza o “olhar científico” perante às práticas culturais locais. Ele tensionou os conhecimentos estabelecidos e aceitos como válidos pelo paradigma científico ao confronta-se com os saberes. Seu posicionamento encontra-se vinculada à concepção de “Ecologia de Saberes” proposta por Santos (2006), no qual busca realizar uma revolução interna na

⁹¹ Cabe ressaltar que Manuel Belgrano (1770-1820) foi um dos mentores intelectuais da independência argentina, ocorrida entre 1810 e 1818. Foi criador da bandeira da Argentina, defendia os direitos indígenas e o fim da escravidão.

universidade, fazendo com que esta perceba e dialogue com os saberes populares e leigos. Além de questionamentos sobre os conhecimentos adquiridos teoricamente na faculdade e como isso se aplica ao dia a dia, o estudante de Agronomia, durante a mobilidade passou a se interessar por compreender a história e as práticas locais, além de estabelecer relações entre o seu país de origem e de destino.

Dentre as contribuições que a mobilidade possibilitou, os estudantes apontaram que suas experiências durante o semestre em que estiveram no exterior, podem auxiliar os seus futuros. Coralina e Manuel, que mesmo antes de viajarem para a Argentina já falavam que gostariam de fazer mestrado no país, e ao retornarem continuaram com esta ideia. Manuel reforçou que gostaria trabalhar de com um tema que lhe permita “percorrer esse ambiente aqui, do Paraguai, da Argentina, do Uruguai, dessa região platina” (2013). Nota-se, a partir da fala de Manuel, a emergência de um olhar voltado para as experiências do Sul, pois o estudante pretende dar visibilidade ao que se vive no Sul através de pesquisa científica.

Raquel, estudante de jornalismo, acredita que a mobilidade pode servir para ela expandir as fronteiras profissionais e acadêmicas, fatores possíveis através do estabelecimento de contatos com a universidade e com empresas de comunicação de Buenos Aires. Para Anita, a experiência de cursar uma universidade fora do seu país de origem pode ser valorizada pelo mercado de trabalho. Acredita que quando for concorrer a uma vaga de emprego, o fato de ter feito mobilidade pode dar a ela o status de uma boa aluna, que passou por uma seleção e concorreu com outros estudantes. Mesmo assim, a estudante fez questão de ressaltar que “eu acho que talvez como profissional não diga tanta coisa tu olhar o currículo, mas como pessoa assim eu consigo me sentir muito mais segura hoje” (ANITA, 2012). Pode-se dizer que a mobilidade representou uma experiência para Anita, pois segundo Larrosa Bondía (2002), ela acontece quando o sujeito se movimenta.

Considerando as diversas contribuições valorizadas pelos estudantes, cabe ressaltar que os “ganhos” pessoais foram muito mais enfatizados do que os acadêmicos e profissionais.

Quadro 23: Contribuições pessoais da mobilidade pelo ESCALA

CONTRIBUIÇÕES PESSOAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Novo olhar sobre si (amadurecimento pessoal, aquisição de independência e de autonomia); - Desenvolvimento de capacidade de enfrentar problemas e dificuldades; - Conhecimento e/ou aprimoramento da língua espanhola; - Respeito às diferenças e senso de coletividade; - Abertura para conhecer lugares, pessoas e músicas diferentes; - Compartilhamento de experiências através da interação com as pessoas; - Aquisição de conhecimento sobre a história, a cultura, a sociedade e a política da universidade, da cidade e do país de destino; - Questionamento sobre o que aprendeu na Universidade; - Dialogar com outros saberes e concepções populares; - Interesse por participar de projetos sociais; - Rompimento de estereótipos sobre os locais de destino.

Fonte: A Autora

Sobre as contribuições pessoais, vários estudantes ressaltaram que a mobilidade auxiliou especialmente para que amadurecessem, ficassem independentes e adquirissem maior autonomia. Para Raquel, o fato de estar “sozinha” em outro país, sem ninguém para tomar conta, tendo que fazer novos amigos e conhecer pessoas novas, considerando uma cultura e um idioma diferente do país em que nasceu, fez com que ela ficasse mais independente e, conseqüentemente, adquirisse mais autonomia. De acordo com a estudante, tudo isso fez com que ela aprendesse a lidar melhor com as pessoas e com os problemas e desafios que encontrava. Segundo ela, a mobilidade proporciona a ampliação da visão de mundo, pois “agora é mais fácil perceber que é possível alcançar os meus objetivos, pois já enfrentei um grande desafio de morar em outro país e estudar em outra universidade” (RAQUEL, 2013). Nota-se que a mobilidade acabou provocando mudanças na construção de um novo olhar sobre “si”.

Manuel contou que suas experiências contribuíram para que refletisse sobre as diferenças, a tolerância e o senso de coletividade, pois ainda que no Brasil ele more em uma residência estudantil, na Argentina ele passou a conviver em uma

casa com mais de vinte pessoas desconhecidas. Referindo-se aos os colegas de residência no país de destino, afirmou ainda que “o companheirismo, as amizades, tudo que eu aprendi com eles, o que eles aprenderam comigo, essa troca foi o principal” (MANUEL, 2013). Durante a mobilidade, os estudantes abriram-se para o diálogo e para a interação, fazendo emergir elementos de interculturalidade, conforme se verificou a partir da perspectiva de Mignolo (2003).

Clarice relatou que estava aberta para “falar espanhol, saber o que eles comem, as músicas que escutam, saber um pouco mais do folclore e um pouco da história [do local]” (2012,c). Gaspar (213) afirmou que ir para Assunção lhe tornou muito mais flexível, pois fez com que aceitasse coisas que desconhecia e, principalmente, que estivesse aberto para conhecer coisas novas. Sobre isso, Cecília disse:

eu me abri mais, assim pra ver o que acontecia com as pessoas à minha volta, como as questões políticas que aqui eu não me interessei tanto... com questões de ir nos bairros fazer alguma coisa, ou participar de algum projeto social mais efetivo no Brasil (CECÍLIA, 2013).

É interessante observar que a mobilidade serviu para que Cecília visualizasse questões até então despercebidas sobre o seu país de origem, como é o caso da política. Cabe lembrar que um dos fatores que chamou a atenção da estudante enquanto morava “fora”, foi o fato de considerar os argentinos um povo muito politizado, pois, segundo ela, todos nas ruas discutiam sobre o assunto. A mobilidade fez com que ela passasse a buscar compreender e a relacionar situações políticas, sociais e culturais de seu país de destino e de origem.

Outra importante contribuição, apontada pelos estudantes, foi que a mobilidade possibilitou que eles refletissem sobre os estereótipos que possuíam acerca de seus países de destino. Coralina, apontou elementos muito interessantes, ao refletir sobre o quanto a mobilidade serviu para ela romper com os estereótipos que tinha da Argentina. Como estudante de jornalismo, que foi para Buenos Aires, ela constatou “o quanto a gente [brasileiros] se baseia na mídia,...[...] nos estereótipos e assim, coisas muito superficiais.” Disse que a experiência de mobilidade serviu para compreender Buenos Aires e a Argentina de uma forma diferente a de um turista,

pois “não é só a Recoleta⁹², há problemas de transporte, o problema de trânsito, da pobreza, da inflação e problemas políticos que nós [brasileiros] temos aqui também.” Considerando outras cidades do país, constatou que ao “conviver com argentinas do sul, [a] fez perceber que Buenos Aires não representa a Argentina como um todo” (CORALINA, 2013). Neste mesmo sentido, Tarsila ressaltou que “se não fossem em pontos turísticos tu não ouvia tango no dia a dia, porque as pessoas não ouvem tango.”

Além desses argumentos apresentados, foram abordadas, também pelos estudantes, questões que envolvem a relação entre a mobilidade acadêmica e a noção de América Latina, conforme se verifica no quadro 23.

Quadro 24: Mobilidade estudantil e contribuições latino-americanas

CONTRIBUIÇÕES - NOÇÕES DE AMÉRICA LATINA
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão e valorização dos países do MERCOSUL; - Estabelecimento de laços de integração com os países da América Latina; - Língua portuguesa como barreira para a integração; - Brasil deslocado da cultura dos outros países; - Resignificação do América Latina.

Fonte: A Autora

Para os estudantes que foram para a Argentina, a mobilidade serviu para que refletissem e reconhecessem algumas semelhanças entre o Rio Grande do Sul e o país de destino. Cecília, por exemplo, chamou atenção para o fato de seu Estado de origem possuir hábitos parecidos com os que presenciou na província de Entre Rios. Ressaltou a similaridade entre o mate e o chimarrão, o assado e o churrasco e também identificou na fala dos argentinos algumas gírias. Para ela, “não é tão diferente o curso, as cadeiras, a mentalidade assim. É muito a questão de ser latino-americano, agente é muito parecido mesmo” (CECÍLIA, 2013). Tarsila percebeu que sua identificação com os costumes e a cultura do local de destino, facilitou a sua integração. Segundo ela, uma estudante paulista que estava realizando mobilidade pelo ESCALA estava se sentindo muito deslocada, pois “tudo era muito novo pra ela.

⁹² Bairro nobre de Buenos Aires e um dos pontos turísticos da cidade.

Mate ela nunca tinha tomado, não sabia o que era, enfim, algumas palavras, algumas coisas” (2012).

Para Clarice a mobilidade acadêmica representou “uma forma de manter laços de união com os países do MERCOSUL.” Serviu para “conhecer as políticas, conhecer as pessoas, trocar ideias, saber falar sobre outra cultura que está do nosso lado” (2012, c). Sobre essa questão das relações entre os países, Raquel também comentou sobre “o benefício da Argentina ser um país vizinho ao Brasil e ter muito contato comercial, o que aumenta ainda mais sua relevância e importância destes países.” Pode-se dizer que, a partir de seu posicionamento, a mobilidade acaba contribuindo para a integração entre os países, fator este apontado como um dos objetivos do Programa ESCALA, apresentado no capítulo 3.

Para Cecília, a viagem de estudos internacionais faz com que os estudantes valorizem a América Latina e que entendam as relações existentes em os seus países. Ela passou a se interessar mais sobre os acontecimentos ocorridos nesta região. Disse ainda que essa nova percepção não seria possível se ela fosse para a Europa, que segundo ela, “vive outra história” (2013). Para Tarsila,

a visão brasileira é muito de... ‘ah, a Europa, nós queremos ir pra Europa, nós queremos ir para os Estados Unidos, lá é bom.’ Quando eu fui pra Bolívia, eu assim fiquei impressionada, tipo... ‘bah, isso aqui é o lugar mais lindo do mundo’, e... ‘não, ninguém vai pra Bolívia, porque é uma chinelagem, porque... enfim, não é um lugar atrativo’ (TARSILA, 2012).

Raquel buscou valorizar as experiências que teve durante a mobilidade, quando disse achar “que a América Latina é um pouco subestimada. Muitos preferem fazer seu intercâmbio na América do Norte ou na Europa, mas a experiência [vivenciada aqui] é igualmente rica” (2013). Ainda que a estudante esteja assumindo uma postura de defender sua região de origem, não se pode desconsiderar o fato de que ela nunca realizou mobilidade para outro lugar. Cabe ressaltar que a estudante reconhece a posição de subalternidade ocupada pela América Latina em relação aos países do Norte, mas a mesma acaba valorizando sua região de origem e dando visibilidade para a mesma.

Mercedes, Manuel, Anita e Tarsila relataram que o Brasil possui algumas peculiaridades frente aos demais países do MERCOSUL e da América Latina. Um

dos fatores determinantes para essa posição, diz respeito à questão da língua portuguesa e sua relação com o espanhol. Para Manuel, às vezes “parece que o Brasil não está aqui do lado [...], que a gente não parecia muito latino-americano”. Ressalta que “é incrível como a língua estabeleceu uma barreira que parece intransponível” (MANUEL, 2013).

Além dessa questão do idioma, conforme foi apontado no subcapítulo anterior, Anita (2012) percebeu que muitos argentinos valorizam o Brasil por sua condição econômica frente a outros países latino-americanos. Além disso, Tarsila comenta que as diferenças também podem ser encontradas na cultura dos países, pois:

eu me dei conta do quanto **o Brasil esta deslocado dessa cultura latino-americana**, assim. E **eles não tão deslocados da cultura brasileira**. Eles escutam música brasileira, eles... eles ouvem muito mais falar do Brasil... o jornal fala muito mais do Brasil do que a gente ouve da Argentina. [...] Eu me dei conta desse isolamento do Brasil. [...]E eles têm essa noção. De integração, assim. [...] **Parece que as fronteiras deles são bem mais diluídas que as nossas** (TARSILA, 2012).

O interessante do relato de Tarsila, é que mesmo constatando as peculiaridades da cultura brasileira frente a outros países, ela afirma que a mobilidade pelo ESCALA possibilita a formação de um estudante da América Latina. Para ela, “a intenção é formar um aluno não brasileiro ou argentino, mas um aluno latino-americano mesmo... que se sinta parte de tudo” (2012). Neste sentido, Mercedes⁹³ comentou que o tempo em que residiu na Argentina serviu para que tivesse outro olhar para a América Latina. Disse:

Ah, **mudou a minha forma de ser, de me sentir latino-americana**, assim. [...] porque os brasileiros se sentem muito Brasil à parte, e lá na Argentina, existe um sentimento de latino-americanidade, uma coisa de tipo... eles se identificam muito mais com a gente como parte, do que nós (MERCEDDES, 2012).

Além disso, a estudante ressalta lembra de quando morou em Londres e compara com a experiência que teve na Argentina. Referindo-se a região Sul, ela afirma que “aqui eu me senti muito melhor, muito mais em casa, muito menos

⁹³ Em 2006, quando realizou mobilidade, Mercedes começou a se relacionar com um argentino, que no ano seguinte veio para a UFRGS ter a mesma experiência de estudos. Em 2008, quando já estava formada, a estudante resolveu morar em Córdoba, lugar onde ficou por um ano, dando aulas de português para estrangeiros. Em 2009, após o término de seu relacionamento, Mercedes resolveu voltar para o seu país.

estrangeira [...] [que nem era como eu me sentia] em Londres. [Aqui] a língua é mais parecida, a cultura é mais parecida, e mesmo que... mesmo que diferente, é interessante. Eu acho que os brasileiros tem que abrir os olhos para nossos vizinhos aqui e o intercâmbio possibilita isso” (MERCEDES, 2012). Tendo apresentado os argumentos apontados pelos estudantes, no quadro 25 são evidenciadas as principais expectativas e contribuições vivenciadas por eles durante e após a mobilidade.

Quadro 25: Expectativas X Contribuições de mobilidade

	EXPECTATIVAS	CONTRIBUIÇÕES
ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS	-Estudar novos autores e conceitos	- Conhecimento de novos autores, o que possibilita a aquisição de conhecimentos teóricos e conceituais;
	-Aprimorar o currículo	-Aprimoramento do currículo;
		- <i>Oportunidade de cursar disciplinas que a universidade de origem não contempla;</i>
		- <i>Adquirir novas percepções sobre o curso e a universidade de origem;</i>
		- <i>Repensar certezas que tinha antes de fazer a mobilidade (como o tema do TCC);</i>
		- <i>Refletir sobre a validade do saber científico e do saber popular.</i>
INDIVIDUAIS	-Adquirir maturidade, independência e autonomia;	- Amadurecimento pessoal, aquisição de independência e de autonomia;
	-Conhecer, aprimorar e praticar a escrita e língua espanhola;	- Conhecimento e/ou aprimoramento da língua espanhola;
	-Desenvolver o senso de coletividade;	-Respeito às diferenças e senso de coletividade;
	-Relacionamento pessoal (com professores, colegas e amigos);	- Abertura para conhecer lugares, pessoas e músicas diferentes;
	-Refletir sobre as relações políticas, educacionais e culturais brasileiras (tendo como comparativo a educação no país de mobilidade);	- Compartilhamento de experiências através da interação com as pessoas;
	-Desenvolver um “outro” olhar sobre o local de mobilidade (refletir sobre os estereótipos regionais)	- Aquisição de conhecimento sobre a história, a cultura, a sociedade e a política da cidade/país de destino;
		- Rompimento de estereótipos sobre os locais de destino.
		- <i>Enfrentar problemas e dificuldades;</i>
		- <i>Interesse por participar de projetos sociais;</i>
SER LATINO-AMERICANO		- <i>Reflexão e valorização dos países do MERCOSUL;</i>
		- <i>Estabelecimento de laços de integração com os países latino-americanos;</i>
		- <i>Língua brasileira como barreira para a integração</i>
		- <i>Brasil deslocado da cultura dos outros países</i>
		- <i>Resignificação da América Latina</i>

Fonte: A Autora

A partir dos dados apresentados no quadro 25, nota-se que as expectativas individuais dos estudantes superam as profissionais e acadêmicas. Além disso, a partir da fala dos sujeitos, todas as expectativas foram concretizadas e as contribuições acabaram excedendo o que esperavam vivenciar. Outro fator emergente refere-se à reflexão sobre a valorização de ser da América Latina, elemento não cogitado antes da realização da mobilidade.

Assim como foi apontado pelos estudantes, falar em contribuições para a formação durante a mobilidade não se restringe aos acontecimentos ocorridos somente na universidade. Sobre o assunto Cecília afirma:

pensava que era uma coisa mais acadêmica, [...] só que é... é fora da universidade, é mais do que a gente estuda aqui, a gente tá estudando, lendo um texto e aprendendo sobre a tua profissão, não sei que. Lá é mais global, [...] eu estava querendo aprender um idioma, eu estava querendo aprender história, eu estava querendo saber de política...[...] e aqui eu não me interessei tanto porque aqui eu tô sempre mais bitolada, mais presa no que a universidade tá me oferecendo só (CECÍLIA, 2013).

Seguindo este raciocínio, Gaspar afirma

eu acho que o que tu acaba evoluindo pessoalmente é muito maior do que o conhecimento acadêmico que tu aprende nas disciplinas né. Acho que as disciplinas lá são o de menos, praticamente. Claro, as disciplinas te proporcionam aquele convívio com as pessoas, né. [...] Mas o conhecimento teórico das disciplinas acaba sendo ahn... embora seja muito grande, acaba sendo muito pequeno em relação ao todo que tu acaba aprendendo (GASPAR, 2013).

Ainda que formalmente eles tenham participado de um programa como o ESCALA, que possibilita a oportunidade de estudarem em uma IES fora do seu país, a aprendizagem não se restringe ao setor acadêmico. Pelo contrário, pois as experiências vivenciadas fazem com que eles adquiram um novo olhar sobre si e sobre a universidade.

6.3 Voltando para a casa: refletindo sobre a Universidade de origem e de destino

Ao retornarem da mobilidade, os estudantes demonstraram ter desenvolvido uma reflexão comparativa entre a UFRGS e as universidades estrangeiras que frequentaram durante um semestre. Eles indicaram elementos sobre: a forma de ingresso na universidade; a exigência da leitura; a infraestrutura; as disciplinas e o relacionamento entre professores e alunos; as relações estabelecidas com os estudantes universitários e a relação dos estudantes com questões políticas.

Vários entrevistados apontaram que uma das grandes diferenças entre a UFRGS e as suas universidades de “destino” centrava-se na forma de “ingresso” no Ensino Superior. As universidades argentinas, como a UBA, a UNL e a UNT, por exemplo, conforme relataram Tarsila, Manuel e Mercedes, não possuem um processo seletivo classificatório, como ocorre na UFRGS, através do vestibular. De acordo com Manuel, o acesso às universidades públicas é universal, ou seja, todos que querem ingressar na universidade têm essa oportunidade. No entanto, ele e Mercedes deixam claro o ingresso, por este ponto de vista, seria facilitado em relação ao vestibular no Brasil, porém, o maior desafio é a permanência e, conseqüentemente, a conclusão do Ensino Superior nas universidades argentinas. Mercedes, explica:

parece que as pessoas aqui no Brasil têm a impressão de que [o ingresso no Ensino Superior na Argentina é] superdemocrático, não tem vestibular, não tem essa injustiça. Mas existe um filtro, coador assim lá... que acaba excluindo pessoas que não têm condições financeiras, e que não têm tempo pra estudar (MERCEDES, 2013).

A reflexão de Mercedes está vinculada a outra percepção apontada por nove dos dez estudantes entrevistados, ao quais afirmaram que a quantidade de leitura exigida nas universidades durante a mobilidade era intensa ao extremo. Essa exigência, segundo eles, acabava eliminando muitos estudantes que ingressavam no Ensino Superior.

Alguns estudantes ficaram surpresos com o formato das aulas que cursaram no exterior, pois ressaltaram a existência de pelo menos dois professores por

disciplina. Um era o titular, que ministrava aulas mais teóricas para turmas de até duzentos alunos, conforme falou Tarsila. O outro era o professor de prática, responsável por discutir e debater os assuntos das leituras realizadas. Além de falar sobre como funcionavam as disciplinas, os estudantes relataram que, assim como foi apontado no item 3.1, os argentinos eram muito politizados e, conseqüentemente, os universitários. Segundo Clarice (2012b), “me chama atenção também que os colegas são muito participativos em aula, muito politizados, opinam, sabem detalhes políticos da história do país.”

Além disso, alguns apontaram que a carga de leitura era muito mais intensa do que acontece nas disciplinas da UFRGS. Tarsila, estudante de Artes comenta: “o semestre que eu fiquei lá eu aprendi muito mais do que em um ano aqui” (2012). Considerando que os professores eram muito exigentes, ela afirma que aprendeu muito mais na UBA, pois alega que o curso na UFRGS é muito prático e privilegia pouca teoria. Sobre o assunto, Coralina afirmou: “acho que nos falta muita formação teórica [na UFRGS] [...] eu acho que pra um profissional isso é bem importante” (2013).

A aluna do Jornalismo que também foi para Buenos Aires, Raquel destacou que lá “a densidade das disciplinas é maior. Enquanto na UFRGS os alunos fazem seis ou sete matérias por semestre, na UBA, fazem no máximo três”. Sobre as disciplinas curriculares, comenta que “há matérias muito importantes que na UBA são obrigatórias para os estudantes, como Sociologia ou História, mas que na UFRGS são eletivas” (2013). Afirma ainda:

vou me enfiar no Vale, quero fazer Política, quero fazer Políticas Públicas... assim, eu senti essa diferença... as cadeiras que antes eu fazia, do tipo: ‘ai que saco, vou ter que fazer isso porque não tem outra opção’, agora eu vou fazer porque eu quero fazer (RAQUEL, 2013).

Nota-se que a partir da mobilidade, a estudante passou a perceber algumas disciplinas de maneira diferente, a ponto de querer cursá-las em outros departamentos da UFRGS. Sem dúvida, isso possibilita uma nova visão sobre seus interesses, seu curso e sua universidade.

Um elemento também abordado pelos estudantes refere-se à infraestrutura da UFRGS em comparação com as universidades de destino. Seis deles foram enfáticos ao dizer que a UFRGS possui melhores condições estruturais. Ressaltaram questões como a estrutura das bibliotecas, das salas de aula, e da disponibilidade de equipamentos como projetor e ar condicionado. Ao fazerem essas comparações, alguns estudantes relacionaram as deficiências da infraestrutura das universidades de destino com as dificuldades financeiras que estas deviam ter, considerando que oportunizam o ingresso universal.

Chamou atenção de Anita (2012) a grande quantidade de movimentos sociais que estava acontecendo na universidade. Ela afirmou que eram tantos que “não conseguia entender nem um terço do que era tudo aquilo. Só na universidade de humanas, na verdade tinha milhões de movimentos.” Ela ficou encantada quando, no dia pela memória dos mortos e desaparecidos durante a ditadura militar argentina, os estudantes “colocaram [cartazes] nas paredes da faculdade de direito [escrevendo]: ‘aqui deram aulas pessoas que foram torturadas’”.

Situação bem diferente foi relatada por Gaspar, que foi para Assunção, no Paraguai. Para ele, os estudantes na UNA eram muito acomodados. Estreitou o fato de alguns professores não avisarem e nem justificarem que não dariam aula. De acordo com o estudante,

Ninguém tinha a audácia de ir conversar com o professor, pedir que pelo menos ele avisasse sabe, se ele não iria dar aula. Inclusive numa reunião que teve para eleição do diretório acadêmico, que tinha o debate, né. Eu levantei essa questão... se as chapas, [que estava concorrendo para] o diretório acadêmico pretendiam fazer alguma coisa em relação aos professores que não davam essa justificativa pros alunos quando eles não vinham dar aula [...]. E aí as respostas de ambas as chapas foi que eles não podem fazer nada quanto a isso (GASPAR, 2013).

Segundo Gaspar, um diretório acadêmico que representa aos estudantes deveria ter uma representação mais ativa, pois se os estudantes não conversassem com os professores, estes continuariam se ausentando sem justificativas e aviso prévio. Para ele, o fato de ser um estudante estrangeiro que está realizando mobilidade de estudos por apenas um semestre, não lhe dá o direito de interferir no sistema da universidade de destino. Disse que “a gente tem que tentar mostrar pra eles que

pode ser diferente, mas a gente não deve ir lá e interferir demais, né, porque é o sistema deles” (2013). Afirma ainda que

Na minha forma de pensar, a gente não deve demonstrar lá, ficar fazendo comparações entre um país e outro, porque a gente também não gosta quando as pessoas vêm de fora pra cá e ficam fazendo comparações. [...] Só que ninguém gosta que as pessoas falem o que tem de ruim no teu lugar né... [...] Ahn... sempre vão ter diferenças e lá tem muitas coisas positivas também (GASPAR, 2013).

A posição de Gaspar, quanto à “acomodação” dos estudantes, está vinculada à forma com que ele percebe as reivindicações e a participação dos universitários de sua universidade de origem, a UFRGS. No entanto, o mesmo chama atenção que é preciso ser cauteloso ao dar uma opinião e até mesmo julgar os acontecimentos quando se está em outro país.

Para Gaspar, as relações sociais que estabeleceu com os colegas de universidade no Paraguai, foram muito diferentes das que possui na UFRGS. Durante a mobilidade, ele relatou que frequentemente era convidado para ir à casa dos colegas. Para ele,

Lá os colegas te convidam pra fazer as coisas e aqui no Brasil, pelo menos aqui em Porto Alegre, o pessoal é um pouco mais fechado né. [...] Aqui em Porto Alegre poucos colegas convidam as pessoas pra ir na sua casa, só normalmente é mais o pessoal que é do interior que tem esse hábito de chamar ‘ah, vamos lá em casa e tal’. O pessoal que nasceu aqui em Porto Alegre mesmo, culturalmente, parece que eles não têm esse hábito de convidar as pessoas, tipo ah, faz uma festa de aniversário e vão sempre num bar, faz alguma coisa é sempre num bar, depois cada um vai pra sua casa, É mais impessoal. E lá não, lá ainda tem muito o hábito: ‘ah, vamos lá pra casa’ (GASPAR, 2013).

Vale lembrar que Gaspar nasceu no interior do Paraná e foi morar em Porto Alegre para cursar Agronomia na UFRGS. Mesmo morando com outros estudantes, disse que as relações entre os colegas em sua instituição de origem, são muito impessoais.

Outras diferenças apontadas pelos estudantes, para tratar das universidades de origem e de destino, refere-se à forma com que estas disponibilizam informações para a comunidade acadêmica. Tarsila (2012) ressaltou que “a UFRGS manda e-mail pra tudo, informa tudo, o site é super bem explicado”, enquanto que a

comunicação na UBA era feita fundamentalmente através de cartazes colados nos murais e paredes da universidade.

Os estudantes valorizaram a UFRGS pela sua infraestrutura e pelos benefícios que a universidade concede aos estudantes, elementos ressaltado por Clarice (2012, c), que mora na casa do estudante e possui benefício de assistência estudantil. Além disso, chamou atenção de alguns entrevistados, que a UFRGS oferece mais cursos de extensão do que as universidades de destino. Observando todos os argumentos apresentados pelos estudantes, é notório que os mesmos passaram a refletir sobre a relação que possuem com a UFRGS, fato que ocasionou a valorização desta. Isso fica evidente quando Tarsila (2012) afirmou que: “[...] eu acho que eu consegui valorizar coisas na UFRGS que eu achava boas, mas não me importava tanto.”

Pablo (2012) afirmou: “eu vi que aqui tá muito bom. [...] E eu achei meu curso aqui melhor”, referindo-se a Administração na UFRGS. Se antes de começar a mobilidade Pablo afirmara que teria essa experiência somente em Buenos Aires, com o seu retorno essa pergunta foi feita novamente. Mesmo tendo aproveitado bastante o tempo em que viveu na cidade argentina, o estudante reafirmou a posição que havia pronunciado anteriormente, conforme se verifica a seguir.

[...] Antes eu pensava que eu não iria, acho que seria ruim, assim. Pela parte acadêmica. Porque as faculdades daqui elas são muito melhor do que lá. Então pensando na parte acadêmica eu não iria, assim. Mas daí pelo lado é uma experiência igual, né. [...] mas... acho que lá em Buenos Aires depois eu vi que eu acho que eu iria só pra lá (PABLO, 2012).

Raquel, por sua vez, deixou claro que “essa experiência em outra universidade ajudou a refletir sobre o papel da UFRGS no contexto internacional e sua estrutura em comparação a outras universidades” (2013). Cabe refletir que talvez, ao avaliar a infraestrutura da UFRGS, a percepção dos estudantes sobre a própria realidade tenha sido o resultado de um movimento levado a curso pela experiência de mobilidade. Tendo considerado algumas reflexões estabelecidas sobre as universidades de origem e destino, os estudantes também avaliaram suas experiências e o Programa ESCALA.

6.4 Reflexões Avaliativas dos Estudantes: o que dizem sobre suas vivências e sobre o ESCALA Estudantil?

De volta ao Brasil, os estudantes compartilharam alguns desafios que enfrentaram durante a mobilidade, refletiram sobre as experiências vivenciadas e avaliaram o Programa ESCALA Estudantil.

6.4.1 Turbulências de voo: os primeiros desafios vivenciados

Ao chegar nas cidades de destino, dentre os fatos que mais surpreenderam os estudantes encontra-se principalmente a vivência que tiveram com a língua espanhola. Ainda que alguns deles considerassem que possuíam uma boa noção do idioma, quando chegaram lá se depararam com este desafio. Cecília, por exemplo, achou que estava melhor preparada para conviver com a língua e afirma que inicialmente teve um “choque”, mas aos poucos foi se costumando, pois fazia questão de falar somente em espanhol na faculdade e com suas colegas de residência estudantil.

Se antes mesmo de iniciar sua viagem de estudos, Tarsila (2012,b) comentou que um de seus receios era não ser compreendida no que diz respeito ao seu nível de espanhol, especialmente na faculdade. Ao retornar ao Brasil disse que nos dois primeiros meses não “conseguia se fazer entender” e que aos poucos foi aprimorando os seus conhecimentos da língua. Destacou que “a faculdade ajuda nisso. Porque tu ouve tanto espanhol, tu lê tanto espanhol, e eu morava com bastante gente que falava espanhol também”.

Alguns estudantes relataram que o maior desafio que tiveram com o idioma, aconteceu logo no início da mobilidade, especificamente na faculdade. Manuel (2013) comentou que não chegou a ter dificuldades, “mas também não foi tudo maravilhas. [...] Às vezes não compreendia o que os professores e colegas falavam em aula”. Coralina (2013) abordou ainda a dificuldade que teve com as gírias locais, assim como Raquel, que apontou inicialmente ter tido problemas para compreender o sotaque das pessoas. Não é por acaso que um dos principais obstáculos destes estudantes foi a língua. Cabe lembrar que antes de iniciarem suas viagens de

estudos, eles apontaram que um dos elementos que os fizeram fazer mobilidade pelo ESCALA foi que o Programa não exigia fluência no espanhol. Além disso, devido a proximidade geográfica, talvez o este idioma seja subestimado enquanto um “idioma estrangeiro”, pois há a falsa impressão de que qualquer pessoa entende a língua. Isso provavelmente faz parte de um imaginário de subalternidade que está submetido o Sul, ou seja, tem-se a sensação de que é um lugar onde eu posso ir sem me preparar tanto.

Outro desafio que enfrentaram foi abordado antes mesmo de iniciarem suas viagens, quando os universitários ressaltaram a importância da bolsa de estudos para que realizassem mobilidade pelo ESCALA. Ao retornarem, estes foram questionados novamente sobre este assunto. Ainda que inicialmente tivessem que contar com o dinheiro da família, a maior parte dos estudantes que foram para a UBA ficaram satisfeitos com o valor da bolsa que recebiam.

Tarsila (2012) contou que com o dinheiro recebido pagava a casa onde morava e “dava para comer fora quase todos os dias”. Pablo (2012) sentiu que a bolsa era suficiente e que voltou para o Brasil com dinheiro que sobrou da bolsa. Raquel (2013) também lembrou que o valor era satisfatório, que dava para mantê-la tranquilamente em Buenos Aires. Demonstrando estar atualizada, ressaltou que recebia mais do que o salário mínimo do país. Coralina (2013) afirmou que a bolsa era boa, mas foi a única estudante da UBA que precisou contar com maior auxílio financeiro de seus pais, pois conforme já foi comentado, ela tinha doença celíaca e, por esse motivo, alugou um apartamento para não precisar compartilhar utensílios de cozinha com outros estudantes.

Para Gaspar (2013), estudante que realizou mobilidade no Paraguai em 2010/1, afirmou que o valor da bolsa foi satisfatório, pois, segundo ele, o dinheiro que ganhava dava para sobreviver muito bem lá, considerando a alimentação, as festas e algumas viagens. Outra realidade ocorreu com os outros estudantes que realizaram mobilidade para as cidades do interior da Argentina. Manuel, (2013) que foi para UNL disse que o valor da bolsa “dava para o básico, mas não para o lazer, como teatros, comprar livros e viajar pela região”. Além disso, afirmou que dava para comer bem se não saísse de casa. Lembrou-se ainda de que o assunto das bolsas também surgiu antes mesmo de iniciarem a mobilidade, quando Clarice e Cecília

falaram sobre seus medos e inseguranças. De acordo com Cecília (2013), ocorreram algumas situações inesperadas, como o alto valor do pagamento do visto e o aumento das diárias na sua hospedagem. Por este motivo, teve que contar com a ajuda financeira de seus familiares, que possuem uma simples condição financeira. Clarice, por sua vez, foi para Córdoba e passou por muitas dificuldades.

No meio da mobilidade Clarice (2012,b) encaminhou um email (dia 06/09/2012) para contar sobre os seus sentimentos em relação ao início de sua experiência no exterior. A estudante reclamou dos gastos que teve com algumas documentações (como o visto, por exemplo) e com a passagem de ida à Argentina.⁹⁴ Para ela:

Ressalto a questão dos gastos principalmente por ser aluna de baixa renda da universidade. Sou bolsista da UFRGS, não conto com ajuda financeira da minha mãe e para poder participar do intercâmbio, tive que me desligar da bolsa [da UFRGS]. Qualquer gasto para mim fazia muita diferença e corria o risco de ficar sem dinheiro para me manter até o pagamento da primeira bolsa do Programa. Algumas vezes, pensei em desistir. 'Tem que ter muita grana pra isso tudo, não é pra mim' eu dizia pra minha mãe. Ela, guerreira, fez de tudo pra me ajudar e conseguiu dinheiro emprestado. É até um pouco difícil pra mim, expor essas questões tão particulares, mas acho importante pensando na tua pesquisa (CLARICE, 2012, b).

Expondo questões importantes para que se possa compreender algumas situações que os estudantes poderiam vivenciar, Clarice seguiu escrevendo que depois buscou informações sobre a questão do visto, e descobriu com pessoas que já tinham feito mobilidade, que se poderia fazer o documento na Argentina com um custo muito menor. O problema é que ela já havia agilizado toda a documentação no Brasil⁹⁵ e por isso, segundo ela, gastou tempo e dinheiro de forma desnecessária. Além disso, buscou se informar sobre o custo de vida no país de destino, e algumas pessoas disseram que era baixo e outras que era alto, mas precisaria vivenciar a experiência para saber.

Clarice confessou que os gastos iniciais que teve com os documentos e a dificuldade financeira vivida em Córdoba, fizeram com que pensasse em voltar ao Brasil. Segundo ela, "dinheiro é necessidade, e o medo de ficar sem e ter que voltar

⁹⁴ A UFRGS paga o valor gasto na passagem para o estudante ir até a cidade da universidade de origem, mas o problema apontado por Clarice e outros, é que eles recebem o dinheiro muito tempo depois.

⁹⁵ Clarice gastou R\$ 500,00 para fazer o visto no Brasil, mas depois descobriu que poderia ter feito na Argentina por apenas 300 pesos (R\$ 150,00).

atrapalhou minha concentração nos estudos, me deixou com medo de ter que voltar pro Brasil” (2012,b). Mesmo passando por várias dificuldades financeiras, a estudante afirma que naquele momento (em setembro), estava se adaptando com a situação e estava pensando em trabalhar para ficar mais tranquila e poder viajar por algumas cidades vizinhas. Em entrevista concedida no seu retorno, a estudante afirmou que sentiu dificuldade até para comprar alguns alimentos “rotineiros”, como pão e frios. Para se manter em Córdoba durante a mobilidade, ela precisou vender pastéis para complementar o valor da bolsa de estudos (CLARICE, 2012,c). Sobre a condição de um estudante bolsista do Programa ESCALA que vai para Córdoba, Clarice disse:

É bem difícil manter-se apenas com a bolsa, não cobre gastos básicos. Não era meu plano depender da minha mãe, mas mesmo eu evitando qualquer gasto desnecessário, ela precisa me ajudar às vezes e não está sendo fácil para ela. O que gostaria de problematizar é que, na minha opinião, uma **modalidade assim de intercâmbio**, mesmo que seja das únicas que cobre gastos e que apoia na permanência do estudante, **ainda não é suficiente para alunos de baixa renda da universidade que não possuem outra forma de renda**. Gastei muito mais dinheiro do que eu imaginava e do que me informaram que eu iria gastar. Sobreviver num país em crise econômica como a Argentina, não é simples. A inflação sobre a comida é um absurdo de caro (CLARICE, 2012,b, grifo nosso).

A estudante continuou o seu desabafo dizendo que o “intercâmbio ainda é algo destinado a alunos que têm mais condições financeiras e não para alunos de baixa renda que não podem contar com a ajuda financeira dos pais.” (2012, b) Morando em uma residência com outros 25 estudantes de diversas nacionalidades, Clarice afirmou que “todos sentiram as mesmas necessidades em relação ao dinheiro e todos estão contando com ajuda de custo dos pais. Ninguém aqui se mantém somente com o valor da bolsa” (2012, b).

Os estudantes relataram que, durante a mobilidade, tiveram dificuldades com o investimento financeiro inicial para realizar a mobilidade, pois precisaram agilizar diversos documentos que posteriormente não foram utilizados; e com o atraso do pagamento da primeira bolsa de estudos, o que levou alguns a recorrerem ao auxílio dos familiares. Sobre a questão da documentação, Clarice relata:

O que mais penso é que deveríamos ser orientados [na Relinter, UFRGS] melhor quanto à documentação necessária, sobre a possibilidade de fazer o visto aqui na Argentina (muito mais barato e

exigem menos documentos), sobre a situação de vida econômica do país (nem que seja esclarecer “o dinheiro da bolsa não é suficiente para se manter, você vai necessitar de mais dinheiro”, por mais que essas coisas a gente possa pesquisar sozinhos) (CLARICE, 2012, b).

De acordo com Pablo, a UFRGS/Relinter deveria ter dado mais informações para os alunos antes de iniciarem suas viagens de estudos. Observou que providenciou “um milhão de papeladas aqui [no Brasil] e lá [em Buenos Aires] não precisou de tanto” (2012). Disse ainda que poderia ter sido avisado que, no início da mobilidade, ele deveria levar para o país de destino uma “reserva” financeira, pois quando chegou lá, o dinheiro da bolsa demorou para ser depositado. Assim, afirmou que a UBA deveria agilizar o pagamento para os estudantes internacionais.

Sobre as dificuldades vivenciadas, Anita também ressaltou a falta de informação por parte da UFRGS, especialmente no que diz respeito ao valor que receberia na universidade de destino (UNLP). Além disso, ficou preocupada por não saber com antecedência sobre o lugar onde iria morar. Raquel e Coralina, estudantes do curso de Jornalismo, e Manuel, discente de História, ressaltaram uma outra preocupação, o receio de reprovar em uma disciplina, considerando que a carga de leitura exigida por seus cursos era muito grande.

Ainda que tenham apresentado algumas dificuldades vivenciadas e críticas ao Programa, todos os dez estudantes afirmaram que indicariam e/ou já indicaram o ESCALA para seus amigos e colegas da UFRGS, assim como para os conhecidos da universidade de destino. Mercedes ressaltou mesmo ao retornar ao Brasil, ela passou a frequentar a casa do estudante e a fazer amizade com todos os intercambistas do ESCALA que vinham para a UFRGS. Desde que havia voltado, no meio de 2006, passou um ano e meio se relacionando com os estudantes que vieram do Uruguai e da Argentina. Segundo ela, “eu fiquei amiga e fazia festa aqui, fazia as coisas, e as minhas amigas diziam que eu era a ONU da UFRGS” (MERCEDES, 2012).

Questionados sobre que conselhos dariam para estudantes que pretendem ter experiência de mobilidade pelo ESCALA, eles ressaltaram a necessidade de se preparar com relação à língua estrangeira; que é recomendado pesquisar sobre o local de destino; verificar e conferir a documentação solicitada no país e na universidade de destino; averiguar com antecedência o local de estadia; informar-se

sobre questões financeiras (gastos iniciais, valor da bolsa, custo de vida do local de destino), além de ter uma verba reservada para o início da mobilidade.

Sobre os elementos que podem influenciar a integração de um estrangeiro em outro país, Gaspar elencou alguns elementos: aceitar os convites; ser flexível para experimentar coisas novas e comidas diferentes; estar disposto a “fechar os olhos” para o que está acostumado (organização, hábitos, alimentação); manter a mente aberta e estar disposto a conhecer tudo que é novo e que te apresentam. A partir da fala de Gaspar, nota-se uma relação com o pensamento acerca de interculturalidade, trabalhado por Mignolo (2003), pois o estudante conviveu com pessoas, conhecimentos, práticas e lógicas diferentes.

Mesmo considerando todas as dificuldades encontradas, os estudantes foram questionados se em algum momento pensaram em desistir da experiência de mobilidade. Dos dez estudantes entrevistados, nove afirmaram que em nenhum momento cogitou sair do país de destino antes do término do semestre. No entanto, Anita (2012) afirmou que no início chegou a pensar nesta possibilidade, pois como estava residindo em uma república estudantil, sentia muita dificuldade para dormir por causa do barulho, mas isso não foi motivo suficiente para a sua desistência.

6.4.2 Experiências de mobilidade estudantil: afinal, valeu à pena?

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:
 Aprender que existe o Sul;
 Aprender a ir para o Sul;
 Aprender a partir do Sul e com o Sul.
 (Boaventura de Sousa Santos)

Com o objetivo de valorizar diferentes experiências ocorridas, independente do lugar que aconteça Santos (2010), propõe o que chama de “*Epistemologias do Sul*”. Estas se encontram pautadas a partir de três orientações: aprender que existe o Sul, aprender a ir ao Sul e aprender a partir e com o Sul. Pode-se dizer que os estudantes da UFRGS que realizaram mobilidade a partir do Programa ESCALA/AUGM, aprenderam que existe o Sul quando reconheceram a possibilidade de ter uma experiência de estudos internacionais no MERCOSUL; aprenderam a ir ao Sul quando concretizaram suas viagens de mobilidade; e aprenderam a partir e

com o Sul, ao refletirem sobre os aprendizados que tiveram quando retornaram ao seu país de origem.

Após constatar alguns desafios enfrentados pelos universitários, cabe apresentar quais as suas concepções de mobilidade estudantil. Buscou-se compreender como os estudantes avaliam as mudanças que sentiram em si próprios ao retornarem ao seu país de origem e qual a validade de suas experiências.

Um dos questionamentos finais feitos aos entrevistados após concluírem suas experiências no exterior, foi o que eles entendem por mobilidade estudantil. Eles apontaram diversas concepções que envolvem elementos: de se sentir sozinho e parte ao mesmo tempo; de trocas; de conhecer-se; de expandir a visão para enxergar a realidade com um olhar crítico; de vivência com o mundo; de experiência única e necessária; de aprendizagem e superação de desafios; além de ser uma possibilidade de conhecer outra língua, cultura e universidade.

Para Manuel (2013), a experiência de fazer mobilidade possibilita que o estudante se conheça, pois de acordo com ele, é “abrir-se. É abrir-se, conhecer e conhecer-se também... principalmente.” Clarice (2012, c), por outro lado, diz que é uma oportunidade de “sair da realidade” que está acostumada e “conhecer gente, levar o choque cultural, levar o choque do clima. [É] Poder falar sobre nossa realidade com olhar crítico também [...] Melhor do que qualquer aula né, a vivência mesmo.”

De acordo com Raquel (2013), mobilidade estudantil é uma oportunidade de ter uma experiência única onde se pode enfrentar desafios e passar por dificuldades, mas o aprendizado conquistado acaba superando tudo isso. Para Anita (2012), representa uma oportunidade de “abrir os horizontes” das pessoas. Para ela, esta é uma experiência que deveria ser necessária para qualquer estudante, especialmente se ele fizer um curso de Ciências Humanas. Mobilidade estudantil para Gaspar é:

acho que como o nome diz, é estar móvel né, então... é poder ir pra um lugar diferente. [...] Para mim mobilidade é tu poder estar indo para outro lugar e poder estar tendo oportunidades, então tu vai estar fazendo não só uma mobilidade física, mas uma mobilidade também do teu conhecimento né. [...] é uma mobilidade por completo, né... e acadêmica né, porque tu vai estar dentro de uma universidade, vai estar convivendo com pessoas, com estudantes (GASPAR, 2013).

Tarsila (2012) diz que fazer mobilidade é como “se sentir sozinha, mas se sentir parte também [...]. Tu fica querendo ficar lá pra sempre e tu fica querendo voltar [...]É bem uma troca.” Sobre a relação que se estabelece com “o outro”, Mercedes (2012), que realizou a mobilidade em 2006, afirmou que mobilidade é estar na “posição de estar em outro lugar que não é o teu, tipo, tu tem um olhar diferente para as pessoas, para cultura dos outros, um respeito maior.” Afirmou ainda, que ao vivenciar situações difíceis e divertidas em outro lugar, “tu te interessa mais pelo outro. Acho que quando tu é o outro no outro lugar, tu tem um olhar que é diferente.” A partir da fala dos estudantes, fica clara a concepção de conviver com o “outro” e assim estabelecer diálogo entre diferentes culturas e povos, elemento básico para a constituição identitária da estudante (Ramos, 2003).

Após apresentarem suas concepções de mobilidade, os estudantes foram questionados sobre qual a diferença entre a pessoa que foi ter essa experiência de estudos internacional e a aquela que voltou? O que modificou durante esse processo? Em certa medida os argumentos apresentados complementam as respostas que os estudantes deram quando trataram das contribuições adquiridas ao realizar mobilidade, elementos apresentados no item 6.2.

De acordo com Manuel, após ter a experiência de estudar História na UNL, ele se tornou mais compreensivo, pois passou a querer ver as coisas de maneiras diferentes. Coralina avalia que voltou para o Brasil muito diferente, pois levando em conta o que estudou e o que viveu, voltou muito mais madura. Raquel ressaltou que “a pessoa que voltou é uma pessoa mais completa, mais segura e independente. Sinto agora que estou fazendo minha experiência na Universidade, no curso de Jornalismo valer muito à pena [...]” (2013)

Anita acredita que superou seus limites e medos, como aconteceu em relação à língua espanhola, por exemplo. A experiência vivenciada fez com que ela ficasse mais “aberta” para superar as dificuldades. De acordo com Gaspar, a mobilidade serviu para que ele refletisse sobre os aprendizados que teve e que acabaram influenciando na sua forma de pensar, falar e se comportar.

Questionados sobre a validade das experiências que a mobilidade estudantil lhes proporcionou, todos os dez entrevistados foram unânimes ao afirmar que

estavam muito satisfeitos. Anita, que estudou na Argentina em 2011, relatou que se este questionamento fosse feito assim que ela tivesse voltado para o Brasil, talvez ela ressaltasse algumas críticas, mas, passado um ano e meio, ela só conseguia lembrar dos aspectos positivos. Para Gaspar, esta é uma questão difícil de responder, pois a mobilidade representa algo que “vai estar te influenciando sempre [...] E a gente sempre vai lembrar com muito carinho como é que foi tudo lá, e... como eu disse antes, vai mudar tua vida e aquilo ali vai te influenciar para sempre.” Animada com o a experiência que acabara de ter, Cecília afirmou que valeu “muitíssimo, valeu muito a pena, nossa! Todo o tempo que eu estava lá assim, era tudo tão intenso, eu sempre pensava assim ‘melhores momentos da minha vida’. Era tudo muito intenso assim, era muito bom.”

Após verificar como os estudantes avaliaram suas experiências de mobilidade sob um ponto de vista mais pessoal, em seguida serão apresentadas as avaliações de estudantes da UFRGS que responderam o questionário elaborado pelo Programa ESCALA, vinculado à AUGM. Cabe ressaltar que nenhum dos estudantes entrevistados nesta pesquisa, respondeu este instrumento de coleta de dados elaborado pela AUGM. Quando foram questionados sobre o assunto, disseram que esqueceram de avaliar o Programa e que talvez fizesse isso em outro momento.

6.4.3 Refletindo sobre o Programa ESCALA: quem responde ao questionário de avaliação?

Após retornarem da mobilidade no exterior, todos os estudantes deveriam responder um questionário disponibilizado na página do ESCALA que tem o objetivo de analisar como estes avaliam o Programa de maneira geral. Cabe ressaltar que nenhum dos estudantes entrevistados nesta pesquisa, respondeu este instrumento de coleta de dados elaborado pela AUGM. Quando foram questionados sobre o assunto, disseram que esqueceram de avaliar o Programa e que talvez fizessem isso em outro momento.

Este instrumento de coleta de dados contempla 42 perguntas que contém questões fechadas (com alternativas de marcar), seguidas de questões abertas,

para eles comentarem a resposta. As perguntas estão divididas em 5 blocos, sendo: 1) Preparação para a mobilidade; 2) Apoio administrativo e acadêmico das universidades; 3) Infraestrutura oferecida pela universidade de destino; 4) Formação acadêmica; 5) Validação das disciplinas e atividades realizadas e 6) Avaliação geral da mobilidade.

As avaliações apresentadas referem-se às respostas de estudantes que participaram do Programa ESCALA. Conforme foi relatado no capítulo metodológico, estes dados foram disponibilizados pela secretaria da AUGM. Trata-se de informações coletadas entre 2009/1 e 2013/1, conforme consta no quadro 26.

Quadro 26: Alunos da UFRGS que responderam o questionário de avaliação do ESCALA (2009/1 – 2013/1)

Estudante	Curso	Ano/Sem	Univ. destino	País de destino
E1	Agronomia	2009/1	UNLP	Argentina
E2	Historia	2009/1	UNT	Argentina
E3	Biologia	2009/1	UBA	Argentina
E4	Filosofia	2009/1	UNA	Paraguai
E5	Letras	2009/1	UNC	Argentina
E6	Pedagogia	2009/1	USACH	Chile
E7	Matemática	2009/2	UNER	Argentina
E8	Economia	2009/2	UBA	Argentina
E9	Física	2009/2	USACH	Chile
E10	Letras	2009/2	UNL	Argentina
E11	Agronomia	2009/2	UNA	Paraguai
E12	Geografia	2010/1	UDELAR	Uruguai
E13	Medicina Veterinária	2010/1	UNL	Argentina
E14	Engenharia Civil	2010/1	UNMDP	Argentina
E15	Odontologia	2011/2	UDELAR	Uruguai
E16	Letras	2011/1	UNER	Argentina

Fonte: A Autora com base em dados recebidos pela AUGM em 02/07/2013.

Quando estes dados foram recebidos, percebeu-se que o índice de respondentes era muito pequeno, em relação ao número de estudantes da UFRGS que já havia realizado mobilidade pelo ESCALA entre 2009 e 2013. Por este motivo, sentiu-se a necessidade de contrapor o número de respondentes, com o de estudantes que realizaram experiências de estudos internacionais pelo Programa em foco neste estudo.

Quadro 27: Mobilidades de saída “out” da UFRGS pelo ESCALA X Número de estudantes que responderam o questionário de avaliação do ESCALA (2009/1 – 2013/1)

Ano/Sem	Nº de estudantes que realizaram mobilidade	Nº de estudantes que responderam a avaliação
2009/1	8	6
2009/2	10	5
2010/1	9	3
2010/2	8	0
2011/1	8	1
2011/2	14	1
2012/1	9	0
2012/2	9	0
2013/1	12	0
TOTAL	87	16

Fonte: A Autora

Conforme se pode observar, de um total de 87 estudantes que realizaram mobilidade, somente 16 responderam ao questionário de avaliação do ESCALA.

Passando para a apresentação dos dados obtidos através das respostas dos estudantes ao questionário, cabe observar que o primeiro bloco de questões refere-se à preparação que estes fazem para a mobilidade. Estes ressaltaram que conheceram o ESCALA de diferentes maneiras, uns via internet (7), outros através de cartazes colados na universidade (5); por outros estudantes (3) foi por intermédio de um(a) professor(a) (1). Em seguida, quinze estudantes comentaram não ter tido problema com documentações, ainda que um tenha afirmado que mesmo não sendo solicitado pelo programa, a universidade de destino exigiu o passaporte. Outro estudante disse que a demora no envio da “carta de aceite” da universidade de destino, ocasionou a demora na liberação dos documentos por parte da UFRGS. Além disso, de todos os estudantes, apenas um não participou das reuniões promovidas pela Relinter, que tem o objetivo de esclarecer os trâmites que devem ser seguidos, e tirar as dúvidas existentes sobre o Programa e a mobilidade.

No segundo bloco, são contempladas questões sobre o apoio administrativo e acadêmico das universidades de origem e de destino, conforme o quadro 28.

Quadro 28: Respostas do questionário de avaliação do ESCALA – bloco 2

QUESTÃO	MUITO BOM	BOM	ACEITÁVEL	REGULAR	RUIM
5. Informações proporcionadas pela univ. de origem sobre o ESCALA e apoio administrativo durante todo o período de mobilidade.	2	10	2	1	1
6. Atenção e apoio do coordenador acadêmico da univ. de origem na elaboração de plano de estudos.	4	6	4	1	1
7. Informações proporcionadas pela univ. de destino sobre a cidade, instalações universitárias, trâmites de matrícula, alojamento e alimentação, e apoio administrativo recebido durante a mobilidade.	4	6	2	2	2
8. Atenção e apoio do coordenador acadêmico em lá univ. de destino, na conformação dos planos de estudos, durante e no fim da mobilidade.	7	3	3	1	2

Fonte: A Autora com base em dados recebidos pela AUGM

Sobre a questão cinco, acerca das informações proporcionadas pela universidade de origem (UFRGS), os estudantes que avaliaram como “muito bom” e “bom”, tiveram argumentos semelhantes. Elogiaram a recepção dos funcionários da Relinter, disseram que os emails eram respondidos rapidamente e que a UFRGS sempre esteve pronta para ajudá-los se houvesse algum problema. Os estudantes que marcaram a alternativa “aceitável”, explicaram que as informações não eram muito claras. Sobre as críticas levantadas nas alternativas “regular” e “ruim”, eles esclareceram que as informações dadas foram muito gerais e quando estas eram mais específicas, o funcionário não sabia responder. Um dos estudantes (E3) apontou que quase não teve apoio administrativo. Disse que fez todos os contatos e trâmites necessários com sua universidade de destino antes de viajar, mas quando foi na Relinter, disseram para ele que não deveria se informar somente com a universidade de destino. Além disso, o estudante ressaltou que, enquanto estava em mobilidade, ninguém da UFRGS entrou em contato com ele.

Especificamente sobre o apoio do coordenador acadêmico da UFRGS (questão 6), na elaboração do plano de estudos, nas justificativas vários estudantes elogiaram a gentileza e a sua disponibilidade, mas outros fizeram questão de ressaltar que não tiveram acompanhamento e apoio durante a viagem de estudos.

Tratando das informações proporcionadas pelas universidades de destino (questão 7), os maiores problemas elucidados pelos estudantes estão vinculados à

falta de informação. Para E2, estudante que realizou mobilidade na UNT, as informações foram ruins, pois

Desde que fui selecionada até uns dias antes da minha viagem enviei vários emails para a universidade que ia me receber pedindo informações sobre o visto, a forma de alojamento e a alimentação, etc, mas nunca tive resposta. Eu já tinha comprado as passagens e tinha decidido que ia viajar sem nenhuma informação sobre onde ia dormir a primeira noite em Tucumán, quando, dois dias antes da minha viagem, recebi o primeiro email da universidade (E2).

Segundo E2, “já em Tucumán, durante um pouco mais de um mês e meio nos prometeram (a mim e três meninas que moravam comigo) colocar-nos em uma casa, como outro programa”. Enquanto isso, elas moraram em um albergue, local considerado por ela como não adequado para estudos. “Quando nos mudamos para um apartamento, só tinha fogão, geladeira e colchões, inicialmente não tinha panelas.” Disse ainda que a universidade havia prometido conseguir uma mesa para alimentação e estudo, mas que isso nunca aconteceu.

E4 apontou que não tinha informações sobre local e condições de alojamento, além de não saber o valor da bolsa que receberia, enquanto que E16, estudante que foi para UNER, ressaltou que o apoio da universidade foi regular em relação às suas necessidades. Reclamou das condições de alojamento, que são pouco confortáveis. Além disso, afirmou que se sentiu impotente devido a “falta [de] uma comunicação eficaz sobre os procedimentos administrativos”, pois alegou que o pagamento da bolsa foi demorado e que isto “é tudo o que intercambista tem que ter para pagar as contas básicas, como aluguel e comida” (E16).

Sobre as universidades de destino, todos os estudantes afirmaram que durante a mobilidade não tiveram nenhuma dificuldade com os professores. Quatro deles apontaram ter enfrentado algum problema administrativo, considerando o alojamento, o não recebimento do certificado de estudos e a falta de interesse dos funcionários do setor administrativo. Um deles não respondeu à pergunta e onze deles não tiveram problemas.

Os estudantes também responderam se precisaram trocar o plano de estudos ao chegar à universidade. Dos dezesseis estudantes, somente três não precisaram fazer alterações. Dentre os motivos das mudanças nos planos de estudos, estão:

disciplinas inscritas que eram anuais e não semestrais; a seleção de estudantes para o ESCALA na UFRGS ocorre em setembro e o plano de estudos deve ser feito antes mesmo da seleção; colisão de horários e datas das disciplinas; poucas disciplinas ofertadas; inscrição em uma disciplina que já cursou na universidade de origem; a universidade de destino não ofertou a disciplina selecionada no plano de estudos; escolha de mais disciplinas do que era permitido; cancelamento de disciplina, pois não era o que o estudante pensava; e recebimento de informações equivocadas por parte da coordenação, pois as matérias selecionadas só seriam ofertadas no semestre seguinte.

Passando para o terceiro bloco, são apresentadas as avaliações dos estudantes sobre a infraestrutura oferecida pela universidade de destino.⁹⁶ Sobre os alojamentos, oito estudantes ficaram na residência estudantil das universidades; um ficou em residência de família; dois em residência alugada, um em pensão e outros três em hostel. Os estudantes responderam perguntas sobre se precisaram complementar, com fundos próprios, gastos com traslado e seguro saúde e acidente. Nove estudantes escreveram que não e sete que sim. Sobre o uso de recursos financeiros próprios para pagamento de alojamento e alimentação, um universitário não respondeu, dois escreveram que não gastaram seu dinheiro, enquanto que dez responderam que sim. Fica claro que a maior parte dos respondentes não conseguiu se manter no país de destino somente com o valor da bolsa de estudos. Dentre as universidades que os estudantes mais sentiram dificuldade financeira, devido ao valor da bolsa, estão: UNA, UNC, UNL, UNMDP e UNER. Convém ressaltar que, considerando os dados apresentados nos subcapítulos anteriores, as estudantes de Pedagogia entrevistadas Clarice e Cecília, que estudaram respectivamente na UNC e UNER, sentiram dificuldade de se manter só com a bolsa de estudos.

No quarto bloco, são expostas as avaliações no que diz respeito especificamente à formação acadêmica dos estudantes. Questionados sobre se o domínio que tinham do idioma (espanhol) foi satisfatório ao chegarem na universidade de destino, quinze estudantes responderam que sim e apenas um não

⁹⁶ São consideradas questões de alojamento; alimentação; acesso as instalações da universidade (bibliotecas, laboratórios, computadores, instituições esportivas); e a ajuda econômica das universidades para cobrir os gastos com traslado internacional, seguro de saúde e acidente.

respondeu à questão. Sete deles fizeram curso do idioma antes da mobilidade, enquanto que oito não se prepararam. Interessante observar, ainda que oito dos quinze estudantes tenham feito algum curso de espanhol, de acordo com as respostas do questionário, esse dado difere dos dados evidenciados nas entrevistas realizadas para dar conta do presente estudo.

Sobre o assunto, cabe refletir sobre alguns elementos, como o fato dos estudantes responderem ao questionário somente após retornarem ao seu país e universidade de destino. Passado um semestre letivo, pode-se dizer que estes acabaram conhecendo e/ou aprimorando o conhecimento do idioma. Mas em que medida lembrarão se quando chegaram na instituição estrangeira sentiram essa dificuldade? Este questionamento é feito a partir dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas, que foram apresentados anteriormente. Cabe lembrar que os estudantes entrevistados apontaram que um dos principais desafios que enfrentaram quando chegaram no país de origem foi a questão da língua.

O questionário da AUGM avalia também o que os estudantes fazem extracurricularmente, considerando elementos acadêmicos, culturais e esportivos. Nove dos dezesseis respondentes assinalaram que não fizeram outro tipo de atividades, mas sete deles afirmaram que sim. Destes sete, três se dedicaram a prática de esportes, como pilates, yoga, ginástica e dança. Um estudante aproveitou para ir ao cinema, outro fez curso de apicultura, outro fez estágio, um deles apontou ainda que fez curso de guarani.

Sobre os conhecimentos adquiridos durante a mobilidade, onze estudantes responderam que acharam muito bom, três acharam bom e um considerou aceitável. Os estudantes não justificaram suas respostas, pois não tinham essa opção, tendo em vista que esta é uma questão com alternativas de múltipla escolha. A mesma coisa aconteceu quando eles avaliaram o grau de exigência das atividades acadêmicas realizadas na universidade de destino. Quatro estudantes apontaram que era muito alto (2UBA, UDELAR e UNL), sete que era alto (UNT, UNA, UNC, USACH, UNL, UDELAR e UNMDP) e quatro que era regular. (UNLP, UNER, USACH, UNA). Dos dezesseis estudantes, onze apontaram que sentiram uma grande exigência, elemento que também foi observado pelos universitários entrevistados.

No quinto bloco, a validação de plano de estudos e créditos cursados na universidade de destino são avaliadas pelos estudantes. Na data em que responderam ao questionário, os universitários escreveram sobre o processo de reconhecimento de cursos e atividades realizadas durante a mobilidade. Oito deles recém tinham iniciado o processo de validação, dois apontaram que estava em trâmite e seis que já haviam finalizado. Dos seis estudantes que já haviam finalizado os trâmites de validação de disciplinas e atividades, quatro possuíram validação total, um parcial e outro nulo. Nesta questão, estes discentes não apresentaram justificativa.

No sexto e último bloco, os estudantes apresentaram uma avaliação geral da mobilidade, considerando diversos elementos. Do ponto de vista pessoal e cultural, a vivência deles em outro país foi considerada por onze estudantes como “muito positiva”; para três, como “positiva”; “regular” para um e outro não respondeu à questão. Aqueles que responderam a questão como “muito positiva” e “positiva”, deveriam avaliar elementos relacionados ao estabelecimento de vínculos acadêmicos para o seu desenvolvimento futuro, fazer novas amizades, conhecer outras culturas e aprender outra língua. Dos dezesseis estudantes, apenas seis apontaram que estabeleceram vínculos para o futuro; treze deles aproveitaram a mobilidade para fazer amizades, quatorze para conhecer outra cultura; onze para aprender outro idioma.

Cabe ressaltar que os estudantes E10 e E16 responderam a todas estas questões de forma negativa. E10 foi para a UNA, no Paraguai, e E16 para a UNER, na Argentina. Eles tiveram espaço para escrever suas sugestões para melhorar a situação, mas este espaço foi preenchido somente por E16, no qual afirmou que estava muito agradecida pela oportunidade que teve. Ainda que tenha respondido na questão anterior que não fez amizades, agora ela ressaltou o contrário. Diz que aprendeu coisas importantes, mas que “infelizmente teve muitos problemas de ordem burocrática, e com relação a bolsa de estudos, que “não era suficiente nem para o básico!” Afirmou ter passado por situações complicadas, pois se sentia sozinha, com poucas atividades de entretenimento na cidade e sem o apoio das pessoas. Tudo isso lhe causou tristeza e o desejo de voltar ao Brasil ainda no meio

da mobilidade, no entanto a mesma avalia: “continuei até o fim, eu não podia desistir. Nem a experiência foi negativa.”

Uma das questões do questionário era se as expectativas que os estudantes tinham antes de realizar a mobilidade haviam sido cumpridas. Seis deles responderam que estavam amplamente satisfeitos, nove que estavam satisfeitos, e uma que estava insatisfeita (a estudante E16). Ainda que E10 tenha marcado anteriormente respostas negativas, aqui ela apontou estar satisfeita com a experiência que teve. A seguir, os discentes tiveram que pontuar suas experiências, considerando zero como totalmente negativo e 10 como excelente. No geral, todos avaliaram muito bem as vivências que tiveram, sendo que quinze estudantes deram notas entre oito e dez e apenas uma, a E16, pontuou com nota seis.

Todos os respondentes, até mesmo a E16, responderam que recomendariam o Programa ESCALA para seus colegas. Além disso, eles foram questionados se, ao regressarem a suas instituições de origem (UFRGS), participaram de alguma atividade institucional para relatar as experiências que tiveram. Quatorze deles responderam de maneira negativa esta questão, sendo que um deles afirmou que faria isso no próximo mês; e apenas dois disseram que sim.

Na última questão do questionário, os estudantes deveriam escrever comentários com o intuito de melhorar a qualidade do Programa. Como sugestões, eles apontaram: a importância de ampliar a comunicação entre a universidade de origem, de destino e o estudante que fará mobilidade; que as universidades deveriam estar mais disponíveis para informar os estudantes antes e durante o período de mobilidade; que as universidades de destino devem encaminhar informações com antecedência (especialmente sobre alojamento e bolsa); que eles sejam mais atenciosos com os estudantes estrangeiros, retornando seus emails e tentando resolver situações problemáticas com maior eficácia e eficiência; que estas ofereçam cursos gratuitos de espanhol; que a universidade de origem (UFRGS) tenha mais conhecimento sobre a universidade de destino que os estudantes farão mobilidade, para informá-los com maior precisão; que a universidade de origem divulgue mais o Programa ESCALA para seus alunos e professores; e que as universidades de origem e destino promova a partilha de vivência dos estudantes,

através de congressos, colóquios, seminários em todas universidades participantes, para fortalecer o Programa e desenvolver a América Latina.

Considerando todos os dados apresentados através destas dezesseis avaliações, cabe ressaltar que estas não estavam disponíveis na Secretaria de Relações Internacionais (Relinter) da UFRGS. Neste sentido, pode-se dizer que a comunicação entre a AUGM com a UFRGS, especialmente no que diz respeito às avaliações do questionário do Programa ESCALA, são relativamente “frágeis”. Acredita-se que ainda que os dados sejam poucos, eles deveriam ser percebidos como fundamentais para o processo de melhoria do Programa ESCALA como um todo, fator que ocasionaria na maior satisfação dos estudantes.

Nota-se que algumas dificuldades vivenciadas e críticas feitas, tanto às universidades de destino quanto à instituição de origem, continuam as mesmas, tendo em vista o problema de comunicação, a falta de informações e o baixo valor da bolsa de estudos. Conforme se pôde perceber a partir das respostas do questionário da AUGM, essas questões são apontadas pelos estudantes desde 2009 até 2012/2, conforme se verificou anteriormente, através das entrevistas realizadas com os estudantes.

Considerando essas questões, acredita-se que tanto a UFRGS quanto a AUGM poderiam reforçar com os estudantes a necessidades e a importância destes avaliarem o Programa. Estes deveriam responder ao questionário de coleta de dados, para melhorar e sanar os problemas enfrentados pelos estudantes.

7. CHECKOUT: mobilidade estudantil como prática da liberdade e a possibilidade de (re)significar a América Latina

Este estudo de caso mostrou que os estudantes estão ingressando em novos voos e vislumbrando outras possibilidades após o processo de mobilidade. Esta, por sua vez, produz um acréscimo na bagagem daqueles que viajam, uma vez que permite a possibilidade de um segundo nascimento, o nascimento político

Ao tratar das *Epistemologias do Sul*, Boaventura Santos (2010) busca dar visibilidade e valorizar diferentes tipos de experiências que ocorrem no Sul. Da mesma forma, através das experiências de mobilidade estudantil no ESCALA, valorizam-se novas experiências. Este Programa proporciona a mobilidade de estudantes de universidades públicas do MERCOSUL associadas à AUGM. Conforme se pôde observar a partir dos relatos dos estudantes, verificou-se um discurso marcado pela valorização da América Latina. Cabe ressaltar que não se pretende valorizar as experiências dos estudantes do Sul em detrimento das experiências do Norte, mas demonstrar que independente do lugar que ocorra a mobilidade, é válida.

A mobilidade a partir do Programa ESCALA fez com que os estudantes da UFRGS valorizassem a América Latina. Uma estudante afirmou que a região é subestimada, pois muitas pessoas preferem realizar mobilidade na Europa ou nos Estados Unidos, no entanto, disse que a “experiência [vivenciada na América Latina] é igualmente rica.” (RAQUEL, 2013) Considerando a teia de significados negativos ou subalternizados resultantes da herança colonialista da América Latina, (MIGNOLO, 2011) pode-se dizer que as experiências de mobilidade estudantil são capazes de adicionar novos sentidos e percepções à região. A mobilidade é capaz de fazer com que os estudantes questionem essa relação de subalternidade e passem a repensar sobre sua identidade.

Ramos (2003), ao tratar da identidade da América Latina, destaca que esta ocorre a partir da sua constante construção e desconstrução, pois esta ocorre através de relações assimétricas de diferentes civilizações que possuem práticas distintas. A identidade, para o autor, seria uma espécie de “bricolagem de consensos precários de interesses diferentes”, que ocorre entre “países, regiões, povos e

classes do continente, articulados ao redor da resistência das dominações exteriores e interiores e do compartilhamento de uma civilização nova” (RAMOS, 2003, p.122, tradução nossa). Sonaglio, por sua vez, afirma que identidade da América Latina ocorre a partir da “síntese de diversidades que possibilita a emergência do inédito [...] sem ter que renegar ou fazer desaparecer o local, o nacional ou o específico” (2011, p.124).

A partir da escuta dos estudantes da UFRGS, a análise dos dados coletados demonstrou que a mobilidade contribuiu para que eles refletissem e valorizassem a América Latina, elemento que influencia na construção de suas identidades. A identidade, neste caso, deve ser percebida através da construção, desconstrução e reconstrução, pois é dinâmica e lida com transformações. E justamente por isso, lida com a transformação e a incorporação de novos elementos. A identidade latino-americana se constrói a partir do estabelecimento de relações do “eu” com o “outro”, do “nós” com os “outros”. Ela acontece com outras identidades, sobretudo com e pelas relações com “outros grupos” (RAMOS, 2003).

Sobre o assunto, os estudantes apontaram suas percepções sobre a relação do Brasil com os outros países. A mobilidade possibilitou que eles percebessem que seu país de origem possui certas peculiaridades frente aos outros países da América Latina. Um dos elementos citados foi a questão da língua portuguesa em relação ao espanhol, idioma “oficial” dos outros países da região (com exceção do Haiti). Um estudante relatou que esse é um fato que de certa maneira “isola” o Brasil, pois, segundo ele, “a gente não parecia muito latino-americano.” (MANUEL, 2013)

Sobre as diferenças, um dos depoentes identificou que o Brasil está um pouco “deslocado” dos outros países da América Latina, especialmente no que diz respeito à cultura. Com base no tempo que residiu na Argentina, afirmou que “eles’ escutam músicas brasileiras e ouvem muito falar do Brasil, mas ao mesmo tempo, isso não acontece ‘aqui.’” (TARSILA, 2012) Observa-se uma ideia de que os colegas estrangeiros conhecem e se interessam por saber da cultura e dos acontecimentos do Brasil, mas esse sentimento não parece ser recíproco.

O interessante das posições dos estudantes, é que ao mesmo tempo em que reconhecem as diferenças entre as regiões, reforçam a ideia de que o Programa

ESCALA possibilita a formação de um “aluno não brasileiro ou argentino, mas um aluno latino-americano mesmo... que se sinta parte de tudo” (TARSILA, 2012). Evidenciam-se alguns traços de *interculturalidade* apontados por Walsh (2009), a qual afirma que é preciso “colocar em diálogo as diferenças, buscando a igualdade e encorajando formas de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (p.25).

Observou-se que a experiência de mobilidade vivenciada por uma estudante em Tucumã mudou sua forma de ser e de se sentir latino-americana. Conforme foi verificado, a estudante afirmou que “os brasileiros se sentem muito Brasil à parte, e lá na Argentina, existe um sentimento de latino-americanidade, uma coisa de tipo... eles se identificam muito mais com a gente como parte, do que nós” (MERCEDES, 2012). Esta observou ainda que os brasileiros deveriam enxergar mais os seus “vizinhos”, e que a mobilidade representa uma possibilidade para que isso aconteça. Pode-se dizer que a mobilidade contribuiu para complexificar e ampliar os significados atribuídos à identidade da América Latina.

Ao relatarem suas concepções sobre “ser” e “se sentir” um sujeito do Brasil e da América Latina, notou-se que algumas vezes os estudantes se apresentaram como brasileiros e outras vezes falaram destes como se não o fossem. Os estudantes se colocaram na condição de estarem em um *entre-lugar*, expressão cunhada por Homi Bhabha. Para o autor, este é um espaço onde é possível dialogar, pois o sujeito não está mais no seu lugar de origem e nem de destino. Este é um conceito que pode ser pensado a partir da relação que estabelece com a identidade. Bhabha (1998) ressalta o intenso e permanente contato entre as culturas, que resulta em *territórios transitórios* que são comuns a diferentes grupos e indivíduos. O autor busca compreender relações estabelecidas nas fronteiras, enquanto margens vivas que se redefinem e recompõe a todo o momento.⁹⁷

Ao tratar do conceito de *entre-lugares*, Bhabha (1998) ressalta os pontos de revisão, renovação e diferenciação dos arranjos da sociedade. De acordo com o

⁹⁷ Cabe ressaltar que Homi Bhabha estuda os contatos interculturais estabelecidos através de experiências de grupos étnicos na diáspora (dispersão de diversos povos).

autor, a partir da rearticulação das dobras de um presente,⁹⁸ é fundado um tempo que “suplanta a noção profética de simultaneidade-ao-longo-do-tempo”, no qual surgem novas “temporalidades transversais” (p.222). Para o autor, a expressão *entre-lugares* indica “uma temporalidade de construção e contradição social que é interativa e intersticial; uma ‘intersubjetividade’ insurgente que é interdisciplinar” (1998, p. 315), ou seja, ocorre em espaços de fronteira, lugar onde há contatos interculturais. Neste sentido, ressalta-se que a experiência de mobilidade estudantil se articula com essa concepção.

Nos *entre-lugares* ou nos espaços de fronteira (sejam estas intersubjetivas ou interinstitucionais) existe a possibilidade de redimensionar o estranhamento entre realidades distintas, através da relação entre debates e contestações políticas e a partir da elaboração de novas táticas de sobrevivência. Assim, os pontos de contato entre estas diferentes realidades, podem ser vistos como uma forma de contestação e renovação para todos os que deles participam, independente se esta relação for conflituosa ou consensual. De acordo com Bhabha,

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retorna o passado como causa social ou precedente estético; ele renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (1998, p.27)

As concepções dos estudantes remetem à ideia de que as experiências de mobilidade vivenciadas reorganiza certas dicotomias. Se antes o estudante poderia se questionar “quem era”, “quem somos” e “quem são os outros”, agora ela passa a incorporar novos espaços, o que resulta na construção de uma noção de “nós”. Neste sentido ele passou a resignificar a sua identidade a partir da vivência e do contato com o “outro”, e passou a se ver enquanto “parte”, enquanto “nós”. Sobre o assunto, afirmam que fazer mobilidade é como “se sentir sozinha, mas se sentir parte também [...]. Tu fica querendo ficar lá pra sempre e tu fica querendo voltar [...]É bem uma troca.” (TARSILA, 2012) No debate sobre a identidade, de acordo

⁹⁸ Tempo que não pode ser considerado simplesmente como uma consequência do passado ou anterior ao futuro.

com Ramos (2003) existe uma tensão entre elementos e interesses que são contrários e comuns ao mesmo tempo, fato evidente através da fala da estudante.

A mobilidade a partir do Programa ESCALA permitiu que os estudantes incorporassem uma sensibilidade ampla e afetiva acerca de lugares que antes não eram concebidos como laços identitários. Eles, a partir das experiências de mobilidade, puderam romper com estereótipos que tinham sobre o local de destino, pois desenvolveram um olhar sobre o “outro” diferente do que acontece quando se viaja para um país para fazer turismo. Esse elemento demonstra que os universitários, em certa medida, passaram a se sentir “parte” de tal local, pois abriram-se para vivenciar a cultura local e conviver com pessoas até então eram desconhecidas. Justamente por possibilitar essa “abertura” de percepção, um estudante afirmou que sempre lembrará “com muito carinho como é que foi tudo lá, e... como eu disse antes, vai mudar tua vida e aquilo ali vai te influenciar para sempre.” (GASPAR, 2013) Os estudantes se mostraram abertos para a “emergência do inédito, sem ter que renegar ou fazer desaparecer o local, o nacional ou o específico” (SONAGLIO, 2011, 124).

A mobilidade proporcionou a possibilidade dos estudantes aprenderem com o outro, pois, de acordo com um deles: “tudo que eu aprendi com eles, o que eles aprenderam comigo, essa troca foi o principal.” (MANUEL, 2013) A fala do estudante demonstrou uma visão de horizontalidade, ou seja, de abertura ao aprendizado com o “outro”. Sobre isso, apontou que as experiências que vivenciou o fizeram “abrir-se, conhecer e conhecer-se.” A experiência no exterior serviu para uma estudante “conhecer gente, levar o choque cultural, levar o choque do clima” (CLARICE, 2012). Foi uma oportunidade de “sair da sua realidade”, da sua zona de conforto, e abrir-se a algo novo.

A experiência que teve ao estudar em outro país, fez com que os estudantes se interessassem por disciplinas que em sua instituição, UFRGS, o curso não contempla, como por exemplo, o de Jornalismo. Um estudante afirmou que a partir do seu próximo semestre letivo, cursaria disciplinas de política no Campus do Vale. Disse que faria isso porque queria fazer, e não por falta de opção de disciplinas eletivas. Nota-se que a partir da mobilidade, ela passou a perceber algumas disciplinas de maneira diferente, a ponto de querer cursá-las em outros

departamentos da UFRGS. Sem dúvida, isso possibilita uma nova visão sobre seus interesses, seu curso e sua universidade.

Uma estudante que nunca havia saído do Brasil, afirmou que a partir da mobilidade passou a se interessar por política, fato que não ocorria em seu país. Reconhece que antes de ter a experiência no exterior, não se interessava pelo assunto, mas ao retornar, essa realidade mudou, pois emergiu o interesse de participar de projetos sociais em seu país de origem. Segundo ela: “quero ir nos bairros fazer alguma coisa, participar de algum projeto social mais efetivo” (CECÍLIA, 2013). Considerando os relatos dos estudantes, pode-se dizer que ao fazer mobilidade proporcionada pelo ESCALA na UFRGS, eles tiveram a chance de enxergar a realidade com novos olhares, o que denota a ampliação do rol de possibilidades que este tem em sua vida. Neste sentido, a mobilidade estudantil possibilitou o acesso a possibilidades que se apresentaram, elemento que está diretamente vinculado à ideia de liberdade.

Para o economista indiano Amartya Sen (2010) esse acesso as possibilidades da vida só ocorre quando se é livre para observar e escolher as alternativas e possibilidades existentes. Neste sentido, quanto mais liberdade o sujeito possui, mais oportunidades de escolha ele terá em sua vida. O autor alerta para a necessidade das pessoas expandirem suas capacidades para levar o tipo de vida que valorizam. Liberdade para ele “não é apenas a base da avaliação do êxito e do fracasso, mas também um determinante principal da iniciativa individual e da eficácia social” (p.33). Assim, o fato de uma pessoa ter mais liberdade, faz com que os sujeitos ampliem o seu potencial de cuidar de si mesmos e assim, influenciar o mundo, através do que Sen define como um “aspecto da condição de agente do indivíduo” (p.33). Ele enfatiza a importância de formar indivíduos críticos e comprometidos, que percebam a sua importância dentro do espaço público. Além disso, este processo levaria a formação de valores pessoais e a reflexão acerca das identidades sociais.

Em relação ao agir em sociedade, pode-se remeter à concepção de Arendt sobre a importância da ação humana. O sentido da política é a liberdade, isto é, a liberdade de criar a novidade no mundo a partir da ação humana. Dessa forma, a ação é a atividade política por excelência, uma vez que permite a elevação do

homem acima das necessidades básicas de sobrevivência, justamente porque a ação possibilita ao homem sair do nível da reprodução e a assumir a sua capacidade intrínseca de criar (ARENDDT, 2009).

Entretanto, argumenta a autora (2010a), que a política não é exercida pelo homem no sentido singular do termo, mas entre os homens em sua condição de pluralidade humana e de alteridade, criando outras formas de existência e de comunidade. Portanto, na perspectiva arendtiana (1998), a política é a ação que se dá entre os homens em direção à construção de um mundo compartilhado entre estes e para estes. Nesse sentido, espaço público adquire o *status* de espaço da política, onde se viabiliza o espaço da ação, da criação, da novidade.

A partir dessa concepção de ação como a mais política das atividades humanas e de espaço público como o espaço da política por excelência, cabe lembrar a experiência vivida por alguns estudantes durante a mobilidade estudantil. Relataram o seu deslumbramento perante a intensidade dos movimentos sociais presenciados nas universidades de destino, assim como depararam-se com mobilizações políticas referentes ao desaparecimento de pessoas durante o regime militar.

Manifestaram a diferença sentida sobre a forma como as pessoas locais se apropriam dos direitos e do espaço público, a saber: como um espaço de luta e de negociação política. Acrescentaram que presenciar essa forma de apropriação é importante para pensar alternativas possíveis para o Brasil em relação à construção de caminhos para esse tipo de ação.

Acreditando que a partir da ação os sujeitos se criam e reinventam, Arendt afirma que é neste momento que eles “mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano [...]” (2010a, p. 224) Ao tratar do conceito de *singularidade*, Arendt (2010b) reflete sobre a demasiada preocupação com o “eu” em detrimento do “mundo”, fato que ocasionaria a cegueira no que diz respeito à convivência humana. Manifesta o “quem” e não “o que” o sujeito é e se revela quando convive com os outros e, por isso, não fica isolado ao ambiente privado e ao seu interior, evidenciando assim o seu caráter político. Elemento importante na concepção da autora, é o

reconhecimento do homem como um sujeito histórico e social que possui liberdade para agir politicamente no mundo. Ele deve estar voltado para a construção de um mundo compartilhado por todos, no qual todos se sentem pertencentes (ARENDR, 2010b).

Cabe lembrar que esta convivência ocorre no espaço da pluralidade, o qual representa a possibilidade de relação com os outros. De acordo com Arendt, sem pluralidade não poderia haver política, ou seja, não existiria a preocupação com um mundo compartilhado. Neste sentido, a singularidade “se revela na convivência e comunicação com outras singularidades e não pode, de maneira alguma, ser entendida de modo separado do conceito de pluralidade” (ALMEIDA, 2008, p. 203).

Considerando a relação entre a singularidade e a pluralidade, pode-se pensar na construção/reconstrução da identidade, pois faz-se necessário criar um mundo aberto para as diferenças e, para tanto, é fundamental que o sujeito, neste caso os estudantes que realizaram mobilidade, estejam abertos ao diálogo com culturas diversas (SONAGLIO, 2011). Pode-se afirmar que os estudantes da UFRGS entrevistados, que participaram do ESCALA fizeram isso desde que decidiram se aventurar para fazer uma viagem de estudos internacionais.

Outra estudante chamou atenção para o fato de “estar em outro lugar que não é o teu te faz olhar diferente para as pessoas, para cultura dos outros, com um respeito maior.” (MERCEDDES, 2012) A preocupação de respeitar “o outro” também é relatada por outro estudante ao participar de uma reunião do Diretório Acadêmico da universidade de destino. Tendo como pauta a ausência dos professores para ministrar aulas, o mesmo afirmou que não houve posicionamento na reunião sobre esse assunto. Mesmo acreditando que os universitários poderiam reivindicar um posicionamento por parte da universidade, disse que era preciso ser cauteloso para emitir uma opinião deste tipo quando não se está em seu país e universidade de origem, “afinal de contas, ninguém gosta que falem mal do seu país.” (GASPAR, 2013)

O respeito às situações vivenciadas em outro país foi demonstrado a partir da compreensão intercultural ao não criticar o outro país, mas tentar compreender a lógica própria daquele espaço. Este posicionamento pode ser visto como uma forma

de agir, que no sentido de Arendt (2010), relaciona-se com o pensar e a capacidade de julgar uma determinada situação. A partir deste julgamento é que surge a possibilidade de constituir o novo, através da criação de novas ideias e valores, que poderão ser referência para outras e novas ações. Neste sentido, a ação é percebida pela autora como sendo política, pois acontece através da interação humana que pode resultar em novidade ao mundo, ou seja, o estudante mostra que não precisa falar no Diretório Acadêmico para que haja ação política. O tencionamento da situação também pode ser considerado uma ação política.

Pode-se dizer que as experiências dos estudantes na universidade e na cidade/país de destino indicam uma possibilidade para que ocorra formação política. Isso fica claro a partir do momento em que os estudantes reconheceram um povo como sendo politizado, e passam a observar passeatas e movimentos sociais, além de participar em reuniões no entorno da universidade.

Acreditando que a partir da ação os sujeitos se criam e reinventam, Arendt afirma que é neste momento que eles mostrem “quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano [...]” (2010, p. 224) Outro importante conceito está pautado em sua noção de *natalidade*⁹⁹ enquanto uma categoria política e não biológica. O nascimento seria como uma espécie de segundo nascimento, no qual o recém-nascido é apresentado para o mundo político. Afirma que os sujeitos nascem para o mundo, considerando a sua dimensão coletiva. Neste contexto, a autora considera um sentido de liberdade, pelo qual, dá a possibilidade do sujeito agir politicamente e assim proporcionar o nascimento de algo novo no mundo. Refere-se à capacidade que os sujeitos possuem de agir e começar algo novo. (ARENDR, 2009)

Cabe lembrar que o conceito de *natalidade* possui relação direta com a essência da educação, pois se trata da espera e da chegada de novos seres, ou seja, da “esperança do novo”. A função da educação seria acolher e preparar o sujeito para ele agir no futuro, contribuindo assim, para que estes “recém-chegados” possam se apropriar desse mundo a ponto de fazê-los se sentirem responsáveis por ele. Arendt (2009) ressalta que a educação, ao buscar a liberdade dos sujeitos,

⁹⁹ Considerando que os homens são herdeiros de um legado histórico, a autora defende a utilização do termo natalidade ao invés de nascimento.

insere o “novo” no mundo e instrui o sujeito para que sua singularidade seja desenvolvida a partir do comprometimento com a vida pública.

Essa preocupação ocorre com o intuito de desenvolver olhares em uma pessoa para que ela possa agir com “*amor mundi*”, ou seja, com liberdade. Neste sentido, a mobilidade pode representar o nascimento dos estudantes que participaram do Programa ESCAL/AUGM/UFRGS. É um nascimento político como aparição para um novo mundo. Essa aparição se inicia na escola, no entanto, acredita-se que ela possa ocorrer na universidade, através das experiências de mobilidade dos estudantes. Estas podem ser vistas como uma possibilidade de afloramento do pensamento e da ação dos sujeitos no confronto com situações diversas e do despertar de um sentimento de comprometimento com o mundo público, ou seja, com a política e seu espaço.

8. QUANDO A CHEGADA É PONTO DE PARTIDA

Ao longo deste estudo pretendeu-se analisar as contribuições da mobilidade estudantil para a formação dos estudantes da UFRGS que realizaram mobilidade pelo Programa ESCALA/AUGM, assim como identificar as concepções destes sobre América Latina e as implicações das experiências vividas pelos estudantes para a consolidação de um lugar de mobilidade no MERCOSUL.

Inicialmente foram apresentadas reflexões que demonstraram a relação entre a universidade, a internacionalização da Educação Superior e a mobilidade estudantil. Pôde-se verificar uma breve trajetória de mobilidade de estudos internacionais, partindo do contexto de criação das universidades, durante a Idade Média, passando pelo século XX, com o estabelecimento de novas configurações, e chegando ao século XXI. Especificamente no século XX, foram considerados elementos como: o programa de mobilidade Erasmus Mundus, a Declaração de Bolonha (1999) e a concepção de mobilidade no espaço europeu e Americano. Além disso, foram ressaltadas algumas relações entre os conceitos de globalização e de internacionalização da Educação Superior, bem como de mobilidade estudantil vinculada da identidade da América Latina e de interculturalidade.

Com o intuito de apresentar o Programa ESCALA/AUGM, foi considerada a sua relação com o MERCOSUL Educativo. Especificamente sobre a AUGM, pôde-se perceber que esta é uma associação de universidades públicas do MERCOSUL que foi criada em 1991. O Programa ESCALA, vinculado à AUGM, está dividido entre ESCALA docente e estudantil. Especificamente sobre o ESCALA Estudantil, cabe ressaltar que este Programa foi aprovado em 2000, cuja finalidade centrava-se na integração entre os países da região Sul, que seria possível de acontecer por meio da mobilidade de estudantes universitários. Foi verificado que ao longo dos anos o número de estudantes que realizam viagem de estudos internacionais por este Programa aumentou significativamente.

Outro elemento explorado refere-se aos dados apresentados sobre o governo da Presidenta Dilma Rousseff que, desde 2011, tem demonstrado uma política de forte incentivo a mobilidade dos estudantes, especialmente através do Programa Ciência Sem Fronteiras. Além disso, com o intuito de analisar as diferentes

concepções presentes nos documentos das políticas internacionais de Educação Superior europeia e da América Latina sobre a internacionalização, a mobilidade e a formação dos estudantes, foram analisados documentos da UNESCO, da OECD, da AUGM e do Programa Escala Estudantil. Conforme se pôde observar, todos os documentos apontam que a mobilidade, seja esta de estudantes ou professores pesquisadores, auxilia no estabelecimento e na formação de redes de conhecimento.

No documento da UNESCO se verificou que a internacionalização das IES serve para diminuir as desigualdades entre os países com graus de desenvolvimento distintos e para promover o pluralismo e a diversidade cultural entre diferentes povos. Os documentos da AUGM e do Programa ESCALA, ressaltaram que a integração, a partir da mobilidade, representa a criação de um espaço acadêmico comum na região Sul. Além disso, o Programa de mobilidade ESCALA representa uma estratégia para preservar e difundir a cultura regional, possibilitando assim o alargamento do olhar estudantil sobre as diferenças culturais e institucionais das universidades. Dos três documentos, o da OECD foi o que apresentou uma visão diferente, pois ressaltou uma formação de mão de obra voltada para o mercado de trabalho, em que a Educação Superior estaria diretamente vinculada ao desenvolvimento econômico dos países. Ao mesmo tempo, apontou-se a necessidade de repensar esse posicionamento, pois a formação não deve se resumir a essas funções, uma vez que ela deve ser capaz de formar sujeitos questionadores que considerem elementos éticos e políticos.

Para investigar a mobilidade estudantil na UFRGS, foram ressaltados elementos sobre a trajetória das Relações Internacionais na instituição. Conforme observado, desde o final do século XIX, a partir de sua criação com as unidades isoladas, esta estabelece vínculos de cooperação e intercâmbio. No entanto, somente na década de 1980 que a UFRGS designou uma funcionária para cuidar dos assuntos internacionais no que diz respeito à regularização de professores estrangeiros que se incorporavam ao corpo docente da universidade. Na década de 1990 foi criada uma Assessoria de Relações Internacionais e em 2000 surgiu a Secretaria de Relações Internacionais (Relinter). Após apresentar acordos bilaterais, o surgimento do Campus Internacional, os diferentes tipos de mobilidade e as IES

que possuem convênio com a UFRGS, foram observadas algumas inconsistências nos dados fornecidos, no que diz respeito ao número de mobilidades estudantis na UFRGS. Considerando que esta é uma instituição que busca o reconhecimento do status de Universidade de Classe Mundial, acredita-se que ela deva reorganizar-se internamente para disponibilizar os dados de mobilidade estudantil.

Após verificar a trajetória de mobilidade na UFRGS, buscou-se considerar a sua relação com o Programa ESCALA. Para tanto, fez-se necessário identificar que a entrada desta universidade na AUGM foi aprovada no ano de 1992. Segundo a bibliografia consultada, pôde-se observar que a participação da UFRGS nas Jornadas de Jovens Pesquisadores da AUGM começou em 1997, no entanto, um dos elementos que chama atenção é que apesar da UFRGS ter ingressado nesta Associação em 1992, os dados de mobilidade desta universidade com o Programa ESCALA Estudantil “surgem” somente a partir de 2007/1. Após entrar em contato com o funcionário responsável por este Programa na UFRGS, não foi possível verificar os números referentes às mobilidades realizadas anteriormente.

A partir dos dados coletados, pôde-se notar que entre 2007 e 2013 a instituição possibilitou a mobilidade de 255 alunos, tanto brasileiros como estrangeiros, que a maior parte dos vínculos de estudos internacionais ocorre com IES argentinas e que o ESCALA prioriza, em suas vagas, os cursos de Ciências Humanas, área não contemplada pelo Programa Ciência Sem Fronteiras. Além disso, ficou evidente uma questão importante, sobre a significativa “sobra de vagas” no ESCALA. Tentou-se inferir algumas respostas sobre porque este fato acontece, mas ressalta-se a necessidade da UFRGS e da própria AUGM repensarem alternativas para solucionar essa questão, e assim poder privilegiar um número maior de estudantes para ter uma experiência de estudos no exterior.

Com o objetivo de constatar as motivações dos estudantes ao realizar mobilidade pelo ESCALA, os universitários foram apresentados, considerando dados de perfil, curso, universidade e país de destino. Constatou-se que a maior parte dos estudantes, antes de realizar mobilidade, possuíam outros tipos de vínculo com a UFRGS, seja através de bolsa de pesquisa, monitoria e estágio. Dos dez estudantes entrevistados, nove já haviam viajado para o exterior; uma morou em Londres, e dois fizeram curso inglês, um na Austrália e outra no Canadá. Segundo o relato de

alguns estudantes, o interesse por realizar mobilidade iniciou quando entraram na UFRGS, enquanto que para outros, surgiu a partir da influência de amigos e familiares. Sobre as tentativas de realizar mobilidade, cabe ressaltar que dos sete estudantes que tiveram essa experiência pelo ESCALA no ano de 2012, cinco não se inscreveram em nenhum outro Programa, uma se inscreveu no Programa MERCOSUL e não foi contemplada, e a outra para realizar mobilidade na Universidade de Lisboa, mas ficou de suplente.

As contribuições adquiridas pelos estudantes da UFRGS através da mobilidade pelo ESCALA dizem respeito a questões: acadêmicas/universitárias, de futuro e com relação a noção de América Latina. Os dados demonstraram que tanto as expectativas quanto as contribuições individuais dos estudantes superaram as profissionais e acadêmicas. Com o intuito de verificar as reflexões dos estudantes ao realizarem mobilidade em uma universidade do MERCOSUL, observou-se que, de maneira geral, os estudantes ressaltaram elementos como: a forma de ingresso na universidade; a exigência de leitura; a infraestrutura; as disciplinas e o relacionamento entre professores e alunos; além das relações que estabeleceram com os estudantes universitários e com questões políticas.

No que diz respeito às principais dificuldades vivenciadas pelos estudantes durante a mobilidade, foram ressaltadas: a falta de domínio da língua espanhola, questões referentes à bolsa de estudos, tais como o baixo valor e atraso no pagamento; informações insuficientes sobre a bolsa, sobre os documentos necessários para a mobilidade e sobre o local de residência no país de destino. Notou-se que uma destas dificuldades está relacionada diretamente aos estudantes, como a questão do domínio da língua espanhola, mas as demais questões apontadas por eles referem-se diretamente a falta de informações precisas que deveriam ser proporcionadas pelas universidades de origem e destino. Enfim, ainda que tenham apresentado algumas dificuldades vivenciadas, todos os estudantes afirmaram que indicariam ou já indicaram o Programa ESCALA para amigos, colegas e conhecidos, sejam estes brasileiros ou não. Este elemento demonstra que, o simples fato dos estudantes indicarem este Programa para outras pessoas, representa uma forma de fortalecer e consolidar o MERCOSUL enquanto um lugar de mobilidade. Ao buscar identificar como os estudantes avaliam as experiências

vivenciadas, eles afirmaram que não pensaram em desistir da mobilidade em nenhum momento, com exceção de uma universitária.

Cabe ressaltar que, ao avaliarem as experiências que tiveram, os estudantes apresentaram suas percepções sobre o que entendem por mobilidade de estudos internacionais. Eles apontaram concepções que envolvem elementos: de se sentir sozinho e parte ao mesmo tempo; de trocas; de conhecer-se; de expandir a visão para enxergar a realidade com um olhar crítico; de vivência com o mundo; de experiência única e necessária; de aprendizagem e superação de desafios; além de ser uma possibilidade de conhecer outra língua, cultura e universidade. Além disso, os estudantes entrevistados foram unânimes ao afirmar que estavam muito satisfeitos com as experiências vivenciadas no exterior.

Tratando especialmente dos dados coletados pela AUGM através do questionário de avaliação que deve ser respondido pelos estudantes ao retornarem de suas experiências no exterior, verificou-se que poucos são os respondentes deste instrumento. Acredita-se que este fato pode ocorrer devido a diversos fatores, como: o instrumento de coleta de dados pode não ser muito atrativo para os estudantes, tendo em vista a sua extensão (que compreende 42 questões). Pode-se inferir ainda que os estudantes acabam esquecendo de avaliar o Programa ESCALA, pois após o seu retorno, não se sentem “cobrados” para avaliar as suas experiências. Além disso, a falta da cultura da avaliação também pode ser compreendida como um elemento a ser considerado.

Conforme foi advertido nesta pesquisa, estes dados de avaliação dos estudantes da UFRGS, disponibilizados pela AUGM, não estavam disponíveis na Relinter. Fato que pode denotar que a comunicação entre a AUGM e a UFRGS, especialmente no que diz respeito aos dados coletados através do questionário, é relativamente “frágil”. Por este motivo, acredita-se que ainda que os dados não sejam expressivos, eles deveriam ser percebidos como fundamentais para o processo de melhoria do Programa ESCALA como um todo, fator que ocasionaria maior satisfação dos estudantes. Considerando essas questões, acredita-se que tanto a UFRGS quanto a AUGM poderiam reforçar com os estudantes a necessidades e a importância destes avaliarem o Programa, para melhorar e sanar os problemas enfrentados pelos estudantes.

Acredita-se que o ESCALA representa uma forma de dar visibilidade à realidade estudantil a partir da dimensão regional do processo de internacionalização da Educação Superior. Assim, pode-se dizer que este Programa, possibilita uma internacionalização que tensiona com a competitividade e estimula a cooperação horizontal, resultante da cooperação Sul-Sul. A partir dele, os estudantes são capazes de desenvolver conhecimentos e valores interculturais, além de fortalecer as universidades no âmbito regional. Cabe reforçar a ideia de que ao tratar do ESCALA na UFRGS, não se pretende fortalecer o Sul a partir da contraposição ao Norte, mas questionar o entendimento do mundo que se encontra em uma lógica binária que é intolerante e pretende ser universal. Ao proporcionar a mobilidade de estudantes na região Sul, este Programa, em certa medida, está dando visibilidade a regiões historicamente subalternizadas. Considerando esta questão, pode-se dizer que as experiências de mobilidade estudantil são capazes de adicionar novos sentidos e percepções à esta região. A mobilidade é capaz de fazer com que os estudantes questionem essa relação de subalternidade e passem a repensar sua identidade.

Observou-se ainda, que as experiências de mobilidade vivenciadas pelos estudantes fez com que eles refletissem sobre eles mesmos, sobre as suas universidades de destino e de origem e sobre a região da América Latina. Neste sentido, faz-se importante retomar as concepções de mobilidade e formação para a UNESCO, a qual ressaltou a possibilidade de promover o pluralismo e a diversidade cultural. Além disso, nos documentos da AUGM e do ESCALA, observa-se o objetivo de preservar e difundir a cultura regional, possibilitando o alargamento do olhar do estudante acerca das diferenças culturais e institucionais. Considerando os dados apresentados, acredita-se que o Programa estudado nesta pesquisa, contemplou os objetivos das duas instituições. A mobilidade estudantil pode representar uma possibilidade de experiência intercultural, na medida em que ocorre em espaços diferenciados – considerando o país de origem e de destino - e promove a interação entre pessoas e culturas específicas. Do mesmo modo, o ESCALA pode ser visto como um espaço que promove uma ecologia própria de saberes da região Sul da América Latina, pois ele proporciona a mobilidade de estudantes de universidades públicas do MERCOSUL associadas à AUGM.

Dessa forma, acredita-se que as experiências de mobilidade vivenciadas pelos estudantes que participaram do Programa ESCALA, podem resultar na reflexão e na valorização da América Latina; na construção das identidades pessoais destes sujeitos; da incorporação de uma sensibilidade ampla e afetiva sobre certos lugares que antes não eram concebidos com laços identitários; na possibilidade dos estudantes se sentirem “parte” de uma região, abrindo-se para vivenciar culturas diversas e conviver com pessoas até então desconhecidas; da possibilidade de aprender com o outro e de enxergar a realidade com novos olhares.

Além disso, talvez suas experiências tenham representado uma possibilidade de agir no mundo, de vivenciar um segundo nascimento, o nascimento político, o nascimento de um homem novo. Neste sentido, acredita-se que a mobilidade pode representar uma forma do estudante aflorar seu pensamento e ação enquanto sujeito, despertando assim o seu comprometimento com o mundo público, com a política. Este homem novo pode ser considerado um rebelde competente, pois seria um sujeito capaz de enxergar e atuar ativamente na sociedade. Acredita-se que a experiência de mobilidade vivenciada pelos estudantes participantes deste estudo, proporcionou uma possibilidade de formação que extrapola a mera aquisição de conhecimentos técnicos e científicos. Ela não está voltada somente para o mercado de trabalho, mas para a socialização humana e a construção da vida em sociedade.

Os resultados deste estudo indicam que a mobilidade de estudantes da UFRGS, realizada a partir do Programa ESCALA/AUGM, ampliou a formação de graduação contribuindo para criar um novo olhar sobre a América Latina e suas universidades de origem e destino. A mobilidade na região e a opção dos estudantes pelo MERCOSUL podem ser compreendidas como uma alternativa que permite dar visibilidade às experiências do Sul, possibilitando uma viagem de (auto)descobrimto de “si” enquanto “ser latino-americano” e de resignificação das concepções sobre educação superior.

Enfim, compreendendo a chegada como um ponto de partida para novos nascimentos, outros estudos poderão ser feitos a partir do aprofundamento da análise sobre os dados de mobilidade estudantil na América Latina, considerando tanto números que envolvem a graduação como a pós-graduação. Além disso, acredita-se ser interessante o aprofundamento de reflexões acerca das

contribuições que experiências vivenciadas pelos estudantes obtêm ao estudar na região Sul. O estudo comparado entre diferentes programas latino-americanos de mobilidade também poderia ser visto como uma interessante alternativa de pesquisa, assim como, investigar o atual processo de internacionalização da educação superior brasileira, com o seu respectivo incentivo à mobilidade estudantil.

REFERÊNCIAS

ABOITES, Hugo. La educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tunning de competencias. **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 15, n. 1, p. 25-44, 2010.

ALMEIDA FILHO, Naomar de Almeida. A Universidade Medieval. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

ALMEIDA, Vanessa. S. de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 3, set./dez. p. 465-479, 2008.

ALTBACH, P. G. Globalization and the university: myths and realities in unequal world. **Tertiary Education and Management**. Kluwer Academic Publishers, v. 10, 2004. p.3-25.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, mai. 1983.

ARANGO, Diana Elvira Soto. La Universidad Latinoamericana, un futuro en contrucción. In: JARDILINO, José R. L.; LOPES, Leandro de P.; SILVA, Valéria A. (org.) **Independência e Universidade na América Latina**. Tradições, Tempos e Territórios. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ARENDRT, Hannah. **A promessa da política**. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010a.

_____. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. O que é liberdade? In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ASTUR, Anahí; LARREA, Marina. O Processo de Bolonha na América Latina: o caso argentino e do MERCOSUL Educativo. In: PENA-VEJA, Alfredo. **O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina**. ORUS, setembro de 2009.

Disponível em:

<http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos_2009/Futuro%20de%20Bolonha/TRADUCTION_PROCESSO_BOLONHA_FINAL-4.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.

AUGM. **Estatuto da Associação de Universidades do Grupo Montevideu**. 2012.

Disponível em:

<<http://www.grupomontevideo.org/index.php/institucional/estatutos/portugues>>

Acesso em: 15 set. 2013.

AUGM. **Reconocimiento de estudios**. [20--?] Disponível em:

<http://www2.grupomontevideo.edu.uy/escala/index.php/pt/?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=182&lang=pt> Acesso em: 27 nov. 2012.

AUPETIT, Sylvie Didou. **Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América latina y en el Caribe**: principales problemáticas. 2005. Disponível em:

<<http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00119.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. de Porto Editora. Portugal: Porto, 1994.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. **Educação**. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 21/07/2012.

BRASIL. Ministério da educação. **Ciência sem fronteiras**: Instituições de Ensino. [201-?]a. Disponível em:

<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/instituicoes-de-destino1>>. Acesso em: 28 dez. 2013

BRASIL. Ministério da educação. **Ciência sem fronteiras: Metas**. [201-?]b. Disponível em: < <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/objetivos>>. Acesso em: 28 dez. 2013

BRASIL. Ministério da educação. **Ciência sem fronteiras: Objetivos**. [201-?]c. Disponível em: < <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/objetivos>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

BRITISH COUNCIL. **The future of the world's mobile students to 2024**. [2013]. Disponível em: <http://educationnz.govt.nz/sites/public_files/Schools%20Sector.pdf> Acesso em: 02 jan. 2014.

CAMPODÓNICO, Rossana. La AUGM y su contribución a la integración regional. **Educación Superior y Sociedad**. Nueva Época, v. 14, n.1, Enero 2009.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Latino-Americanos à Procura de um Lugar Neste Século**. SP: Iluminuras, 2008.

CHARLE, Chistophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, set. a dez. de 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 07/05/2011

COSTA, Bianca Silva. **O ensino superior na ditadura militar brasileira: um olhar através da “Revista MEC”**. Dissertação (Mestrado em História). PUCRS, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação democrática: por uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Educação Superior, Globalização e Democratização: o debate ético-político. In: LEITE, Denise (org.) **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. Formação, Educação e Conhecimento. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro (org.). **Universidade e educação em geral: para além da especialização**. São Paulo: Alínea, 2008.

DIDRIKSON, Axel. **Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía**. En Acervo Bibliográfico de la Red de Investigadores sobre Educación Superior. 2006. Disponível em:
<http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0016.pdf>. Acesso em 25 dez. 2011.

EDUCAÇÃO superior: reforma, mudança e internacionalização. **Anais**. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133972por.pdf>>. Acesso em: 27/06/2013.

EDUCATION NEW ZELAND. **Strategic roadmap development for international education in the school sector**. 2011. Disponível em:
< http://educationnz.govt.nz/sites/public_files/Schools%20Sector.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2014.

ENNAFAA, Ridha. PAIVANDI, Saeed. **Les conditions de vie et d'études des étudiants étrangers en France**. Paris: Observatoire national de la Vie Etudiante, 2007. Disponível em: <[://www.cge.asso.fr/document/206/les-etudiants-etrangers-en-france-ennafaa-paivandi-2008.pdf](http://www.cge.asso.fr/document/206/les-etudiants-etrangers-en-france-ennafaa-paivandi-2008.pdf)> Acesso em: 18 dez. 2013.

ESCALA Estudantil. **Regulamento Geral do Programa ESCALA Estudantil**. 2008. Disponível em:
<<http://grupomontevideo.edu.uy/docs/PDF/reglamento%20general%20del%20programa%20escala%20estudiantil.pdf>>. Acesso em: 30/12/2011.

FEIJÓ, Rosemeri Nunes. **A Internacionalização da educação superior no Brasil:** um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72785/000886119.pdf?sequence=1>> Acesso em 25 nov. 2013.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Globalização, Internacionalização e cooperação interinstitucional. In: SOARES, Maria Arosa (Coord.). **Educação Superior no Brasil.** Porto Alegre: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf> Acesso em 15/10/2013.

GENRO, Maria Elly Herz; CRUZ, Carla Rosane da; ZIRGER, Juliana. **Universidade e formação dos sujeitos políticos:** possibilidades de fortalecimento da democracia. Local: ENDIPE, 2009.

_____; RUBIN, Marlize; ZIRGER, Juliana. Universidade e Sociedade: a reinvenção do cotidiano na perspectiva democrática. In: Encuentro Nacional, 6 y Latinoamericano, 3, Córdoba, 2009. **La universidad como objeto de investigación.** Córdoba, 2009. p. 1-20.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. Ed. SP: Atlas, 1999.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MUHL, E. H. (org.). **Sobre Filosofia e Educação:** racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2009.

_____. Universidade e Responsabilidade Social. In: LOMBARDI, José C. (Org.). **Temas de Pesquisa em Educação.** Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Caçador, SC: UnC. 2003.

GUERRA, Margareth. **As redes de agências de avaliação da qualidade e acreditação da educação superior na América Latina:** RANA e RIACES. 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HAZELKORN, Ellen. **Impact of Global Rankings on Higher Education Research and the Production of Knowledge**. Unesco Forum on Higher Education, Research and Knowledge, 2009.

HENTSCHEK, Liane. Avanços e desafios da internacionalização. In: **Jornal da Universidade** (UFRGS). Ano XVII, nº163, setembro de 2013.

JUSTINO, Elisa Kaspereit. Internacionalização das Instituições de Ensino Superior: estratégia ou modismo. In: **Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 9, 2009, Florianópolis. Disponível em:
http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1141.pdf
 Acesso em 05 nov. 2010.

KNIGHT, Jane. Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos. In: WITT, Hans; JARAMILLO, C.; GACEL-Ávila, J. y KNIGHT, Jane. **Educación superior en America Latina**. La dimensión internacional. Bogota: Banco Mundial y Mayol Ediciones, 2005.

_____. Cinco verdades a respeito da internacionalização. **Ensino Superior Unicamp. Internacional Higher Education**, n.69, Campinas, 6 nov. 2012. Disponível em: < <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

_____. Internationalisation in Higher Education. In: **OCDE**. Quality and Internationalisation in Higher Education. Paris: OCDE, 1999, p. 13-28.

KRUPNIK, Seweryn. KRZAKLEWSKA, Ewa. **Exchange students' rights**. Results of Erasmus student network survey 2006. EU/Erasmus Student Network: 2007. Disponível em:
 <http://www.ihep.org/assets/files/gcfp-files/ESNSurvey_Report_2006.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. **Educação**. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 21/07/2012.

LAUS, Sonia Pereira; MOROSINI, Marília. Internacionalización de la educación superior en Brasil. In: WITT, Hans; JARAMILLO, C.; GACEL-Ávila, J. y KNIGHT, Jane. **Educación superior en América Latina**. La dimensión internacional. Bogotá: Banco Mundial y Mayol Ediciones, 2005.

LEITE, Denise. Brasil Urgente! Procuram-se Identidades da Universidade. In: **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v.15, n.1, p.91-106, 2010.

_____. Modelos Institucionais, Avaliação e Isomorfismos. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (org.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**: Brasília, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 7)

_____; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina?. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 763-785, nov. 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____; GENRO, Maria Elly Herz. In: Quo vadis? Avaliação e Internacionalização da Educação Superior na América Latina. In: _____ et al. **Políticas de evaluación universitaria en América Latina**: perspectivas críticas. Buenos Aires: CLACSO; Instituto de Investigaciones Gino Germani, 2012b. p. 15-98.

LIMA, Manolita Correia; Maranhão, Carolina, M. S. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Revista Avaliação RAIES**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.3, p. 583-610, Nov. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

MAIORANA, Dario. La Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y la Jornada de Jóvenes Investigadores. **Boletim IESALC Informa de Educacion Superior**, n.210, set. 2010. Disponível em:

<http://iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2156:la-asociacion-de-universidades-grupo-montevideo-augm-y-la-jornada-de-jovenes-investigadores&catid=126:noticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=br>. Acesso em 07 jan. 2012.

MANFROI, Waldomiro Carlos. Universidade e Integração no Cone Sul. In: MOROSINI, Marília Costa; LEITE, Denise (org.). **Universidade e Integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1992.

MELLO, Ticiana Telles. **Mobilidade Estudantil de partida na UFC**: experiência e formação no Programa de Dupla Diplomação. 2008. 269 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em:

http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3332/1/2008_tese_TTMelo.pdf Acesso em: 20 dez. 2013.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais, Projetos Globais**: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Limiar. BH: UFMG, 2003.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2000.

MIORANDO, Bernardo Sfredo; COSTA, Bianca Silva; CAMPOS, Márcia Maciel de. Internacionalização da Educação Superior na UFRGS: rumo a uma Universidade de Classe Mundial ou à socialização de conhecimentos autóctones? In: Jornada Latinoamericana de Historia, Trabajo, Movimientos Sociales y Educación Popular,1, 2013, Foz do Iguaçu. **Anais de Evento**. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2013. p. 1-26.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v.22, n. 37, p.7-32, mar. de 1999.

MOROSINI, Marília C. Estado do conhecimento sobre internacionalização. **Educar**, Curitiba, n. 28, p.107-124, 2006a.

_____. (Ed. chefe) **Enciclopédia da Educação Superior: glossário**: Brasília: MEC/INEP, 2006b.

_____. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**: Brasília, 13 e 14 de outubro de 2005. Brasília: INEP, 2006c.

_____. (org). **Mercosul Mercosur**. Políticas e ações universitárias. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

_____. Internacionalização no Brasil e condicionantes da Integridade na pesquisa. In: **BRASIL**: políticas governamentais de formação no exterior e (re)incorporação de recursos humanos altamente qualificados. (versão preliminar). Observatório sobre Mobilidades Acadêmicas e Científicas OBSMAC/ projeto ENLACES/ IESALC/UNESCO. Abril, 2011. (no prelo)

_____. **Universidade no MERCOSUL**. SP: Cortez/CNPQ, 1994.

_____; LEITE, Denise (org.). **Universidade e Integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1992.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Reforma e desafios da educação superior: processo de Bolonha dez anos depois. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 181–207, 2011.

OECD (2012). **Education at a Glance 2012**: OECD Indicators. Disponível em:http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf Acesso em: 13/01/2014.

OECD. **A Internacionalização da Educação Superior**. 2004. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/43/41/33734310.pdf>>. Acesso em: 03/12/2013.

OECD. **Internationalisation in Higher Education**. Paris: OECD, 1999, p. 13-28.

OLIVEN, Arabela Campos. Reforma de Córdoba. In: MOROSINI, M. C. (Ed. Chefe) **Enciclopédia da Educação Superior: GLOSSARIO**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

OTERO, Manuel Souto; McCOSHAN, Andrew. **Survey of the socio-economic background of Erasmus Students**. Final report to the European Commission. Birmingham: Priestley House, 2006. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/doc/survey06.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2009.

RAMOS, Víctor H. ¿Existe una identidad latinoamericana? Mitos, realidades y la versátil persistencia de nuestro ser continental. Revista: **Utopía y Praxis Latinoamericana**, vol. 8, núm. 21, abril-junio, 2003, pp.117-126. Universidad del Zulia. Venezuela. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/279/27902109.pdf> Acesso em 10/01/2014.

RAMOS, Víctor H. ¿Existe una identidad latinoamericana? Mitos, realidades y la versátil persistencia de nuestro ser continental. Revista: **Utopía y Praxis Latinoamericana**, vol. 8, núm. 21, abril-junio, 2003, pp.117-126. Universidad del Zulia. Venezuela. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/279/27902109.pdf> Acesso em 10/01/2014.

RAMOS, Viviane. **Estudos no exterior: perfil e motivações dos universitários participantes do intercâmbio discente da UFMG**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-83VPYE>>. Acesso em: 17/12/2013.

RASCO, J. Félix Angulo. La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Comp.) **Educación por competencias? Que hay de nuevo?** 2. ed. Madrid: Morata, 2008. p. 176-205.

ROBERTSON, Susan L. Desafios enfrentados por universidades em um mundo em globalização. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

_____. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, Vol.14, Num.42, setembro-dezembro, 2009. p. 407-422.

ROCHA, Silvia Maria (org.). **As Relações Internacionais na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

ROSSATO, Ermélio. **As funções da universidade segundo Anísio Teixeira**. 2003. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **Universidade**: nove séculos de história. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

SADER, Emir et al (Coord.). **Latinoamericana**: Enciclopédia Contemporânea de América Latina e Caribe. Rio de Janeiro: Boitempo, 2006.

_____; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (org.). **La Reforma Universitaria Desafios y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008. (Colección Grupos de Trabajo CLACSO)

SALMI, Jamil. **The Challenge of Establishing World-Class Universities**. Washington: World Bank, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez. (Coleção para um novo senso comum; v.4), 2008.

_____. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O Fórum Social Mundial**. Manual de Uso. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

_____; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no século XXI**: Para uma Universidade Nova. 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em 15 maio 2011.

_____; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. SP: Cortez, 2010.

SBOROVSKY, Diana Levin. La Universidad: Uma Estratégia Autônoma em el Mercosur: El Grupo Montevideo. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **MERCOSUL/MERCOSUR**: Políticas e Ações Universitárias. São Paulo: Autores Associados; Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

SEGRERA, Francisco López. **Trends and Innovations in Higher Education Reform: Worldwide, Latin America and in the Caribbean**. Berkeley: Center for Studies in Higher Education, 2010. (University of California, Berkeley - Research & Occasional Paper Series: CSHE.12.10)

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. SP: Companhia das Letras, 2010.

SEVERINO, A. J. A perspectiva dos valores na educação. In: **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olhos D'água, 2001.

SILVEIRA, Jacira Cabral. **Mais próximos da China**. In: **Jornal da Universidade** (UFRGS). Ano XVII, nº163, setembro de 2013.

SONAGLIO, Juliana. A imagem no espelho estilhaçado: a construção da identidade regional da América latina. Enfoques múltiplos. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 123 – Agosto de 2011. Mensal – Ano XI. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/12789/7598> Acesso em 12/01/2014.

SOSA ELIZAGA, Raquel. **Pensar con cabeza propia.** Educación y pensamiento crítico em América Latina” en Cuadernos Del Pensamiento Crítico Latinoamericano, Nº48, CLACSO, noviembre de 2011. Disponível em:

http://www.clacso.org.ar/clacso/novedades_editoriales/libros_clacso/libro_por_programa_detalle.php?id_libro=649&campo=programa&texto=19 Acesso em 20/12/2011.

UNESCO. Declaração **Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI:** Visión y Acción. 1998. Disponível em:

<http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res107/txt4.htm>.

Acesso em: 27/10/211.

UNESCO. **Educación Superior en una sociedad mundializada.** Sector de educación de la UNESCO. Documento de posición. 2003. Disponível em: <www.iesalc.unesco.org.ve> Acesso em: 23 out. 2007.

UNESCO. **Institut de Statisique. Recuel de donnés mondiales sur l’education 2007.** Statistiques comparées sur l’éducation dans le monde. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001546/154665f.pdf> Acesso em: 20/12/2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório de atividades do Programa ESCALA Estudantil na UFRGS (2007 – 2011)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Relações Internacionais. **Relinter.** [201-?]. Disponível em:

< <http://www.ufrgs.br/relinter/portugues/menurelinter/a-relinter>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, s/d. (a)

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ENTREVISTAS:

AGUIAR, Fabiano. **[Entrevista em 26/07/2013]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2013. 1 arquivo em mp3. Entrevista concedida para a tese.

ANITA. **[Entrevista em 29/01/2013]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2013. 1 arquivo em mp3. Entrevista concedida para a tese.

CLARISSE. **[Entrevista de ida, em 03/07/2012]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2012a. 1 arquivo em mp3. Entrevista concedida para a tese.

CLARISSE. **[Entrevista volta, em 28/11/2012]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2012c. 1 arquivo de mp3. Entrevista concedida para a tese.

CLARISSE. **Notícias** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <historia.bianca@gmail.com> em data 2012b.

CORALINA. **[Entrevista de ida, em 20/07/2012]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2012. 1 arquivo em mp3. Entrevista concedida para a tese.

CORALINA. **[Entrevista de volta, em 09/01/2013]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2013. 1 arquivo em mp3. Entrevista concedida para a tese

SOSA, Fernando. **[Entrevista informal, em 07/02/2013]**. Entrevistadora: a autora. Montevideú, 2013. 1 arquivo em mp3. Entrevista concedida para a tese.

GASPAR **[Entrevista em, 28/01/2013]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2013. 1 arquivo em mp3. Entrevista concedida para a tese.

JUANA. **[Entrevista de ida, em 20/07/2012]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2012. 1 arquivo em mp3. Entrevista concedida para a tese.

JUANA. **[Entrevista de volta, em 09/01/2013]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2013. 1 arquivo em mp3. Entrevista concedida para a tese.

MANUEL **[Entrevista de ida, em 25/06/2012]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2012. 1 arquivo de mp3. Entrevista concedida para a tese.

MANUEL **[Entrevista de volta, em 09/02/2013]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2013. 1 arquivo de mp3. Entrevista concedida para a tese.

MERCEDES. **[Entrevista em 09/11/2012]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2012. 1 arquivo de mp3. Entrevista concedida para a tese

PABLO. **[Entrevista de ida, em 16/12/2011]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2011. 1 arquivo em mp3. Entrevista concedida para a tese.

PABLO. **[Entrevista de volta, em 03/09/2012]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2012. 1 arquivo em mp3. Entrevista concedida para a tese.

RAQUEL **[Entrevista de ida, em 11/07/2012]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2012. 1 arquivo de mp3. Entrevista concedida para a tese.

RAQUEL. **[Entrevista de volta realizada por email em 17/02/2013]**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <bianca.historia@gmail.com> em : 17/02/2013. Roteiro de entrevista enviado pela autora.

TARSILA. **[Entrevista de ida, em 16/12/2011]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2011. 1 arquivo em mp3. Entrevista concedida para a tese.

TARSILA. **[Entrevista de volta, em 23/08/2012]**. Entrevistadora: a autora. Porto Alegre, 2012. 1 arquivo em mp3. Entrevista concedida para a tese.

APÊNDICES

APENDICE I
Roteiro de entrevista (IDA)

Nome:	Idade:
Endereço / Bairro:	Cidade:
Mora com quem?	Mora ou já morou sozinho?
Nº de irmãos:	
Escolaridade da mãe:	Profissão da mãe:
Escolaridade do pai / padrasto:	Profissão do pai:
Escolaridade irmão:	Profissão do irmão:
Ens. Fundamental: (público/privado)	Ens. Médio:
Entrou na Universidade com quantos anos:	Curso:
Turno:	Semestre:
Exerce atividade remunerada? Qual? Em que turno?	Tem ou já teve algum tipo de bolsa?
Tem algum tipo de auxílio da UFRGS?	

- É a sua 1ª experiência no exterior? (Qual? Quantas vezes? Por quais motivos? Por quanto tempo?)
- Você já estudou no exterior?
- Quando iniciou o interesse por fazer mobilidade de estudos internacionais? (no início ou ao longo da graduação) O que o motivou a ter essa experiência?
- Como você acha que a mobilidade de estudos internacionais contribuirá para a sua formação?
- O que você espera aprender / desenvolver durante sua experiência no exterior?
- Você se inscreveu para realizar intercâmbio em quais lugares / países / universidades? Qual o resultado da solicitação?
- Você conhece algum estudante que realizou intercâmbio pelo programa ESCALA? Ele te deu alguma dica?
- Como você ficou sabendo do programa ESCALA? Como surgiu o interesse por realizar mobilidade por esse programa?
- Por que motivo você optou por fazer mobilidade no MERCOSUL, através do Programa ESCALA?
- Você já viajou para o país que vai realizar a mobilidade estudantil? Se sim, quantas vezes? Explique.
- Você tem buscado informações sobre o país e a universidade de destino?
- Quais as suas motivações / expectativas para a mobilidade?
- Quais os seus medos / inseguranças?
- Que dificuldades já estas encontrando para realizar a mobilidade?
- Você aceitaria fazer intercâmbio em qualquer país e universidade do MERCOSUL? Justifique.

APENDICE 2

Roteiro de entrevista (VOLTA)

- Conte como foi a sua chegada ao país e universidade de destino.
- Que dificuldades você enfrentou no país e universidade de destino, ao realizar a mobilidade? (questões administrativas, burocráticas e financeiras)
 - O valor da bolsa foi satisfatório para você se manter no país de destino?
 - Você teve algum medo ou insegurança durante o tempo em que residiu no exterior?
 - Em algum momento você pensou em desistir da mobilidade? Justifique.
- A língua espanhola representou algum obstáculo para a comunicação no seu dia-a-dia?
- Como você apontaria as diferenças e as semelhanças entre:
 - País e cidade de origem e destino
 - Universidade de origem e destino
 - Curso de graduação
 - Ensino em sala de aula
- A experiência na universidade de destino serviu para você refletir sobre a sua formação na UFRGS? Justifique.
- Como você acha que a mobilidade de estudos no exterior contribuiu para a sua formação? (no âmbito acadêmico, social, político, etc)
- Além dos estudos, o que você fez durante a mobilidade? Conte-me um pouco sobre como era a sua rotina no país de destino.
- No que a experiência de mobilidade estudantil auxiliou na obtenção de conhecimento acerca da cultura e da sociedade do país e universidade de destino?
- Em sua opinião, que elementos influenciam a integração de um estrangeiro em outro país? Por quê?
- Durante o tempo que passou no exterior, você se relacionou mais com brasileiros e/ou estrangeiros? Suas relações de maior proximidade ocorreram com quem? Dentre essas relações, existiam estudantes que também estavam participando do Programa ESCALA?
- No âmbito pessoal e profissional, como você avalia a importância de ter tido uma experiência de estudos no exterior?
- De maneira geral, como você avalia o Programa ESCALA? (contexto geral – considerando a UFRGS e a instituição de destino)
- Você indicaria o programa ESCALA a outros colegas? Justifique.
- Que dicas e conselhos você daria para alguém que vai realizar intercâmbio pelo ESCALA?
- Quais os benefícios de fazer mobilidade pelo ESCALA / no MERCOSUL?
- Você está satisfeito com a experiência que teve ao estudar no exterior? Valeu à pena?
- Para você, o que é mobilidade estudantil?
- Qual a diferença do estudante que foi fazer mobilidade e que voltou? Explique.