



O DESEMPENHO DO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA AUSTRÁLIA SOB O PONTO DE VISTA DE EGRESOS E COORDENADORES INSTITUCIONAIS

Dileine Cunha¹, Ivan Rocha Neto²

1 Analista em Ciência e Tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
(dileinecunha@hotmail.com)

2 PhD em Eletrônica, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Recebido em: 03/10/2016 – Aprovado em: 21/11/2016 – Publicado em: 05/12/2016
DOI: 10.18677/EnciBio_2016B_144

RESUMO

O presente texto tem o objetivo de analisar o desempenho do Programa Ciência sem Fronteiras na Austrália, de forma a testar a hipótese de que o programa proporcionou experiências educacionais relevantes, tanto no plano acadêmico, quanto em termos de perspectivas para o futuro. A Austrália foi o terceiro maior receptor de estudantes brasileiros contemplados com bolsas de estudo na modalidade graduação sanduíche. Para tanto, foram analisados os relatórios finais de atividades respondidos pelos egressos e por seus coordenadores institucionais. A metodologia envolveu pesquisa qualitativa e quantitativa, com análise exploratória e estatística descritiva. Para complementar a investigação, analisou-se também as justificativas enviadas pelos estudantes que tiveram rendimento insatisfatório em 2016. Os resultados mostraram que o programa possibilitou mudanças importantes na vida pessoal e acadêmica dos egressos, tendo melhorado a autoconfiança, a independência, as habilidades intelectuais e linguísticas, além de ter viabilizado o contato com as redes de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Internacionalização. Programa Ciência sem Fronteiras.

THE CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS PERFORMANCE IN AUSTRALIA IN THE LIGHT OF GRADUATES AND INSTITUTIONAL COORDINATORS

ABSTRACT

This paper aims to analyze the *Ciência sem Fronteiras* Program performance in Australia to test the hypothesis according to which the program provided relevant educational experiences both in the academic arena and in terms of perspectives of future. Australia was ranked third in the list of countries receiving Brazilian students holding scholarships in the sandwich undergraduate modality. To that, the final reports

of activities answered by graduates and their institutional coordinators were analyzed. The methodology involved qualitative and quantitative research, with exploratory analysis and descriptive statistics. In order to complement the research the justifications sent by the students who had poor performance in 2016 were also analyzed. Results showed that the program allowed important changes on personal and academic lives of graduated students, improving self-confidence, independence, intellectual and language skills and allowing contact with research and knowledge networks.

KEYWORDS: Higher Education. Internationalization. *Ciência sem Fronteiras* Program.

INTRODUÇÃO

A globalização originou efeitos múltiplos da educação superior, positivos e negativos, os quais têm influenciado o processo de internacionalização. Esses efeitos são diferentes, a depender dos valores culturais, econômicos e sociais de cada país. O fluxo de conhecimento, de pesquisa científica e tecnológica como fatores de prosperidade produziu impactos distintos para as diferentes nações. Isto explica o porquê de alguns países terem respondido rapidamente ou tardiamente às exigências do novo modelo de ordem mundial instaurado a partir das últimas três décadas do século passado.

Em tempos de inovações e mudanças, o conceito de internacionalização evoluiu e se tornou popular a partir do início dos anos 1980. Se antes a definição compreendia a integração e a sustentabilidade na esfera institucional, posteriormente os planos nacionais e setoriais passaram a ser considerados nas diferentes concepções do termo. De forma imparcial, genérica e neutra para atender as especificidades culturais e educacionais de cada país, KNIGHT (2012, 2014, tradução dos autores) conceitua internacionalização como sendo o “processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções ou oferta de educação de nível superior”.

Cada palavra descrita nesta definição foi escolhida com cuidado. O termo processo dá a noção de continuidade, enquanto integração se refere à incorporação da dimensão internacional nas políticas de educação superior. Internacional, intercultural e global são palavras que supõem a abrangência da internacionalização, em que a primeira está relacionada às relações entre países, a segunda, às especificidades de cada cultura e a terceira, ao alcance de âmbito mundial. Hoje, os teóricos também falam em dois pilares interdependentes do processo de internacionalização: *internationalization at home* e *cross-border education* (KNIGHT, 2012).

No caso brasileiro, LIMA & CONTEL (2011) periodizaram a internacionalização da educação superior no Brasil em quatro etapas. O ‘período inaugural’ ocorreu entre 1930 e 1960, quando as primeiras universidades de pesquisa brasileiras como a Universidade de São Paulo (USP) e outras receberam professores estrangeiros, sobretudo europeus e das Ciências Humanas e Sociais para colaborarem com a capacitação de docentes e a concretização dos projetos de desenvolvimento institucional, produtos de programas governamentais de cooperação acadêmica internacional com ênfase no intercâmbio de professores.

A segunda fase, na década seguinte, chamada de ‘período reformista’ (LIMA & CONTEL, 2011), foi marcada pela presença dos consultores da Agência dos Estados

Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). As motivações incluíram a reestruturação e modernização das universidades, dos currículos, da gestão universitária e também da capacitação de pessoal, com base no modelo estadunidense. Muitas instituições brasileiras se beneficiaram do acordo com a Usaid, a exemplo da USP, da UFRGS, do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e muitas outras, que puderam criar cursos de pós-graduação, receber consultores e enviar professores e estudantes para cursar mestrado e doutorado nos Estados Unidos.

A terceira fase, o ‘período de consolidação’, nas décadas de 1980 e 1990 (LIMA & CONTEL, 2011), retratou a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, por meio da cooperação acadêmica internacional, com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa, no recebimento de professores visitantes, ida de estudantes para fazer poucas disciplinas em universidades estrangeiras, bolsas de doutorado e pós-doutorado no exterior em temas de interesse público. Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), CNPq, além da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE), tiveram importante participação nos projetos de pesquisa conjuntos e demais ações deste período voltadas ao desenvolvimento nacional.

É nesse período que são observados os primeiros sinais de ações governamentais de escopo mercadológico, como a desburocratização do sistema de ensino, ratificando a importância da iniciativa privada. A Constituição de 1988, no artigo 209, permitiu que o ensino fosse aberto à iniciativa privada (BRASIL, 1988), da mesma forma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, artigo 19, classificou as instituições de ensino como públicas ou privadas (BRASIL, 1996). Acrescenta-se que a partir de 1997, foi possível a transformação de IES privadas em empresas com fins lucrativos. Desde então, o estado social passou a ceder lugar ao estado regulador. Estas ações foram decorrentes das tendências internacionais, em que foi preciso flexibilizar as políticas de ensino superior, diminuindo o papel do estado, expandindo o sistema e melhorando a avaliação. A internacionalização da universidade se tornou indispensável na educação superior brasileira, sendo “fator de legitimação da circulação do conhecimento e da formação de recursos humanos” (MOROSINI et al., 2016).

Na última fase, ou ‘período de diversificação’ (LIMA & CONTEL, 2011), observou-se, a partir dos anos 2000, o surgimento de universidades públicas federais comprometidas com a integração regional e internacional, como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e a Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam). Percebeu-se ainda o comércio de serviços educacionais com a participação de grupos econômicos estrangeiros, na compra e venda de instituições de ensino e outros negócios.

A graduação sanduíche foi instaurada pela Capes, com envio de bolsistas às universidades, sobretudo francesas e alemãs, privilegiando as áreas de engenharias e projetos inovadores (LIMA & CONTEL, 2011), com vistas a incrementar os currículos e preparar os estudantes para o competitivo mercado de trabalho. Nesta fase, os países passaram a se preocupar com a classificação das instituições de ensino superior nos rankings internacionais. Neste sentido, a consolidação e amadurecimento da pós-

graduação *stricto sensu* brasileira, sobretudo de instituições que investiram na capacitação de professores e em redes de pesquisa, exerceu importante papel na entrada do Brasil nas classificações internacionais. De acordo com LAUS & MOROSINI (2005), as instituições que priorizam a pesquisa tendem a ser as mais internacionalizadas.

É então instituído o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), como política *top-down* de governo para inserção do Brasil no rol dos países que competem em busca do conhecimento. Seja por meio do envio em larga escala de estudantes para estagiarem em universidades de excelência no exterior em áreas prioritárias, seja pelo recebimento de pesquisadores estrangeiros nas universidades brasileiras e também pela mudança destas em direção às novas práticas do mundo moderno, este programa é visto como oportunidade de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (CAPES, 2016; FREIRE JUNIOR, 2016; STALLIVIERI, 2016). Os órgãos responsáveis pela gestão são o MEC e MCTIC, com suas respectivas agências de fomento, a Capes e o CNPq.

Como é possível notar, em termos de abrangência de países, em que há diversificação de parcerias para além da Europa, incluindo Estados Unidos, Canadá e Austrália, entre outros, assim como o número de estudantes beneficiados, o CsF foi a maior política voltada à internacionalização da educação superior brasileira, porém não a primeira. Tampouco as bolsas de graduação sanduíche foram inéditas, assim como as áreas específicas voltadas às prioridades nacionais. Em outras palavras, o CsF veio a incorporar todas as iniciativas já implementadas pelo Brasil desde a primeira metade do século passado e ampliá-las. O próprio alinhamento de programas, currículos e reconhecimento de créditos, assim como o aprendizado de língua estrangeira, além dos estímulos às parcerias interinstitucionais já haviam sido pensados quando da introdução das bolsas de graduação sanduíche pela Capes. O que ocorre hoje é a expansão da internacionalização por meio da cooperação acadêmica internacional e a mobilidade estudantil, em todas as modalidades de bolsas, proporcionada e facilitada pelo Programa Ciência sem Fronteiras.

Este artigo teve o objetivo de investigar o desempenho do Programa Ciência sem Fronteiras na percepção dos egressos e de seus coordenadores institucionais. Pretendeu-se, assim, testar a hipótese de que o programa foi importante para a formação de estudantes brasileiros de graduação egressos das universidades australianas, no sentido de ter proporcionado experiências educacionais em termos acadêmicos e de itinerário de vida.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia envolveu pesquisa qualitativa e quantitativa, com análise exploratória e estatística descritiva. Desta forma, as variáveis categóricas foram tratadas, com frequências absolutas e relativas, e as variáveis quantitativas com medidas de dispersão e posição. Os dados foram fornecidos pela Coordenação Geral de Tecnologia da Informação do CNPq, em outubro de 2015. O universo de investigação envolveu 2.747 egressos da graduação sanduíche de universidades australianas e também coordenadores de 120 instituições de ensino superior brasileiras, que responderam o questionário referente ao relatório final de atividade de 641 estudantes, no término da vigência da bolsa à título de prestação de conta. Esta

população corresponde ao total de egressos que fizeram o relatório até outubro de 2015 e de coordenadores que responderam os questionários.

O núcleo analítico incidiu na temporalidade compreendida entre os anos de 2013 e 2015. Em 2013, o primeiro grupo de egressos retornou ao Brasil, após o período de doze meses em mobilidade acadêmica na Austrália. Neste sentido, os relatórios finais dos egressos e de seus coordenadores nas instituições brasileiras começaram a ser feitos a partir de 2013. De modo a complementar a investigação, analisou-se também, com o uso da ferramenta Excel 2010, os e-mails contendo a justificativa de 39 estudantes que tiveram rendimento insatisfatório em 2016.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatórios finais dos 2.747 egressos da graduação sanduíche foram avaliados, tendo abrangido todas as universidades parceiras do Programa Ciência sem Fronteiras na Austrália. Os dados gerais apontaram para 59% de estudantes do sexo masculino e 41% do sexo feminino, com a média de idade de 24 anos. As universidades são muito bem estruturadas para receber o estudante internacional, de modo a promover uma adaptação mais rápida e prestar apoio no que for necessário. Os estudantes internacionais na Austrália residem, na maioria, fora do campus universitário e escolhem suas moradias com o auxílio da internet, das imobiliárias locais e outros. Alguns estudantes brasileiros buscaram apoio dos parceiros do programa CsF na Austrália, *Latino Australia Education* e *Australian Centre*, para a busca de moradias. Optaram por apartamento ou casa compartilhada com outros estudantes. O governo brasileiro fomentou a mobilidade acadêmica, sendo que segundo a declaração de 87,5% dos estudantes avaliados, o apoio financeiro (bolsas e auxílios) foi suficiente para a manutenção durante a estada no exterior.

Com relação ao período de estudos no exterior, que se estende por até seis meses de aperfeiçoamento linguístico, a depender da necessidade do estudante, seguido de dois semestres acadêmicos na graduação sanduíche, a maioria dos estudantes considerou-o adequado, conforme indica a Figura 1. Na Austrália, os estudantes puderam escolher as universidades de destino, tendo recebido o auxílio dos parceiros do programa para colocação e demais burocracias relacionadas à mudança de país. A adaptação à cultura e à universidade australiana foi avaliada como boa a ótima. Com efeito, o clima na Austrália é agradável e o calendário acadêmico segue o do hemisfério sul, como no Brasil. Acrescenta-se que o país tem o segundo melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e algumas das melhores cidades do mundo para se viver, como Melbourne, além de universidades que ocupam as primeiras 100 colocações nos *rankings* internacionais (AUSTRÁLIA, 2016).

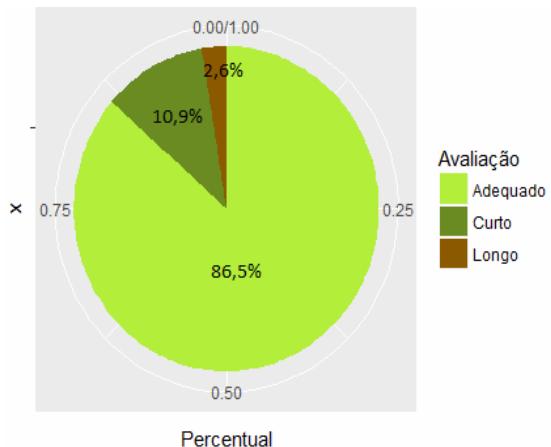


FIGURA 1 – Adequação do período de estudos no exterior segundo os egressos

Fonte: Elaboração própria com base em dados do CNPq, 2015.

Os fatores que motivaram os estudantes a fazer uma mobilidade acadêmica foram variados, destacando-se em ordem de indicação: investir na futura carreira profissional; praticar um idioma estrangeiro; melhorar a qualidade do ensino; aumentar a independência e autoconfiança; conhecer outra cultura; morar no exterior; estabelecer uma rede de relacionamentos acadêmicos. As universidades australianas, quanto à qualidade dos cursos e material didático, foram muito bem avaliadas (Figura 2). Os professores foram considerados ótimos para 55% dos estudantes e bons para 38,9% (outras respostas: para 0,9% regulares, para 5,2% fracos e para 0,1% péssimos). O acesso à biblioteca e os serviços de tecnologia da informação tiveram mais de 90% de respostas ótimas. Com efeito, a avaliação comparativa da infraestrutura entre a universidade no exterior e a universidade brasileira resultou em ganho para o lado australiano, conforme indicado na Figura 3. FERNANDEZ & ROCHA NETO (2015), que analisaram os relatórios finais dos egressos de engenharia elétrica, tiveram resultado semelhante com relação à qualidade das universidades estrangeiras. Ainda sobre as IES, a comparação dos métodos de avaliação e de ensino tiveram respostas distintas, com vantagem para as universidades australianas, as quais já lograram 15 Prêmios Nobel (Tabelas 1 e 2).



FIGURA 2 - Qualidade do curso e material didático das universidades australianas segundo os egressos

FIGURA 3 – Infraestrutura das universidades australianas x brasileiras segundo os egressos

TABELA 1 – Método de avaliação das universidades australianas x brasileiras

Avaliação	Frequência	%
Muito melhor	923	33,6
Melhor	616	22,4
Equivalente	455	16,6
Pior	713	26,0
Muito pior	40	1,5

Fonte: Elaboração própria com base em dados do CNPq, 2015.

Sobre a vivência na indústria realizada pelos estudantes como parte da mobilidade acadêmica, além das aulas na graduação, os resultados mostraram que mais de 60% dos estudantes realizaram estágios nas universidades ou em empresas, com o acompanhamento de um supervisor. A qualidade destes estágios quanto à relevância das atividades executadas para a formação profissional foi avaliada como ótima para 42% dos estudantes, boa para 15,6% e regular para 30,8% (outras respostas: 9,0% como fraca e 2,6% como péssima). O encaminhamento para estágio industrial não foi um ponto forte na mobilidade acadêmica de brasileiros na Austrália. Houve oferta de cursos específicos de verão em temas relacionados ao mercado de trabalho (como fazer currículo, por exemplo) e em comunicação da ciência e projetos inovadores, de modo a aprimorar a formação dos estudantes nestes aspectos. Todavia, nem todos os estudantes consideraram estes cursos relevantes para o futuro profissional, por não terem sido nas áreas específicas dos cursos de graduação.

Do total de egressos, 41,8% iniciaram a mobilidade acadêmica com um curso de inglês de até seis meses, sendo as avaliações dos cursos ilustradas na Tabela 3. Ao serem questionados sobre a proficiência no idioma antes de realizar o curso de inglês, 42,3% dos estudantes avaliaram como regular, 30,6% como fraca e 16,8% como boa (outras respostas: 2,1% ótima e 8,3% péssima). De fato, em avaliação do CsF realizada pelo Senado Federal, apenas 27% dos estudantes eram fluentes antes de realizar a mobilidade, 59% se tornaram fluentes durante a mobilidade e 10% não se tornaram fluentes, mesmo após o período de intercâmbio (BRASIL, 2015, p. 46). Sobre a dificuldade com o idioma estrangeiro, CASTRO et al. (2012) afirmaram que mesmo com proficiência, o estudante haveria de ter dificuldades em como entender, usar e interpretar a língua inglesa na área técnica, uma vez que o ensino de um segundo idioma no Brasil possui falhas consideráveis. STALLIVIERI (2016) complementa ao postular que o CsF mostrou um ponto fraco dos brasileiros, que é a falta de domínio de idioma estrangeiro.

Nesta pesquisa, após o curso de inglês, 60,2% dos estudantes avaliaram a proficiência no idioma como ótima, 37,3% como boa, 2,3% como regular (outras respostas: 0,2% fraca, 0,1 péssima), percentuais estes corroborados por FERNANDEZ & ROCHA NETO (2015). Estes resultados indicam que os estudantes agregaram

TABELA 2 – Método de ensino das universidades australianas x brasileiras

Avaliação	Frequência	%
Muito melhor	792	28,8
Melhor	1.031	37,5
Equivalente	275	10,0
Pior	636	23,2
Muito pior	13	0,5

conhecimento no idioma após o curso, ainda que 43% dos estudantes o tenham avaliado como regular.

TABELA 3 – Qualidade do curso de inglês segundo os egressos

Avaliação	Frequência	%
ótimo(a)	482	41,9
bom	127	11,0
regular	495	43,0
fraco	38	3,3
péssimo(a)	8	0,7

Fonte: Elaboração própria com base em dados do CNPq, 2015.

A avaliação geral do período de estudos no exterior pelos egressos foi positiva, de acordo com a Figura 4. Entre os aspectos mais apreciados pelos egressos como resultantes da mobilidade acadêmica, citam-se: prática de um idioma estrangeiro; investimento na futura carreira profissional; melhora da qualidade de ensino; aumento da independência e autoconfiança; conhecimento de outra cultura; vivência no exterior, e estabelecimento de uma rede de relacionamentos acadêmicos. Os estudantes tiveram ganhos pessoais e acadêmicos, tendo melhorado a autoconfiança, a independência, as habilidades intelectuais e linguísticas. Para 99,5% dos egressos a mobilidade ajudará na carreira profissional, o que aponta para a relevância do programa para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, por meio da qualificação de recursos humanos em áreas estratégicas. É consenso que a mobilidade acadêmica é capaz de mudar a vida de quem a usufrui, por meio da capacitação educacional, intercultural, profissional e pessoal (DWYER & PETER, 2008 citado por MURRAY et al., 2011).

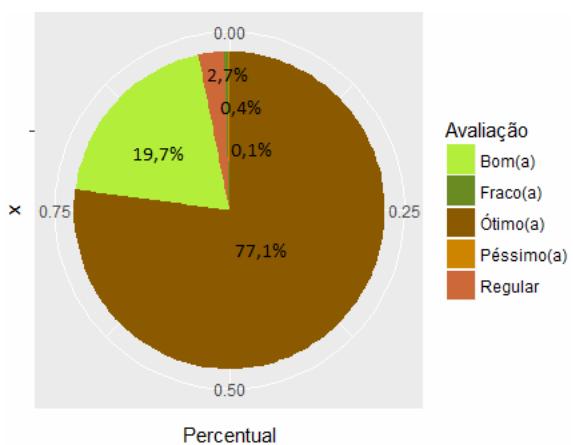


FIGURA 4 – Avaliação geral do programa segundo os egressos

Fonte: Elaboração própria com base em dados do CNPq, 2015.

Quanto aos dados coletados sobre o desempenho dos estudantes, de modo geral, os resultados se mostram muito bons, de acordo com os *feedbacks* recebidos

das universidades australianas, fato este apontado também por FERNANDEZ & ROCHA NETO (2015). O estudante brasileiro é crítico, faz perguntas e interage com estudantes de outras nacionalidades, diferentemente dos estudantes asiáticos, que predominam nos *campi* universitários australianos. Segundo os coordenadores institucionais, nos relatórios finais, o desempenho dos egressos foi bom (55,1%), ótimo (20,9%), regular (15,4%), fraco (6,6%) e péssimo (2%).

Todavia, o CNPq implementou política de antecipação de retorno ao Brasil de estudantes que reprovaram em 50% ou mais disciplinas das matriculadas por semestre. Do total de 1.768 estudantes aprovados para as duas últimas chamadas públicas realizadas para a Austrália: SWG CNPq/Capes/ATN 184/2014 e SWG CNPq/Capes/Go8 185/2014, um total de 39, ou 2,2%, tiveram a mobilidade interrompida no final do primeiro semestre de graduação sanduíche devido ao rendimento insuficiente.

Foi possível observar, por meio da análise das justificativas enviadas por estes estudantes ao CNPq, que o fator de maior frequência relacionado ao desempenho insuficiente refere-se às diferenças de sistemas de educação, brasileiro e australiano. Estas diferenças incluem questões metodológicas, avaliativas e curriculares. O segundo fator é relativo às questões emocionais e o terceiro, relacionado às dificuldades com o idioma. A análise das justificativas dos estudantes mostrou também que o desempenho insuficiente não está relacionado ao estudante relapso. Este pode ser resultado da escolha mal direcionada de uma disciplina. Acrescente-se que o estudante de graduação em mobilidade acadêmica não pode ter o seu desempenho considerado insuficiente, se está ganhando habilidades pessoais, acadêmicas, além de experiências importantes para o enfrentamento dos desafios postos pela globalização das atividades humanas, como pode ser observado nas unidades de contexto extraídas de algumas justificativas:

- a) Optei por disciplinas com maior grau de dificuldade, que fossem acrescentar conhecimento e complementar a minha formação;
- b) Escolhi duas disciplinas avançadas do terceiro ano;
- c) Escolhi quatro disciplinas, que não seriam aproveitadas no Brasil;
- d) O grau de dificuldade das quatro disciplinas, além de problemas pessoais levaram ao baixo desempenho, mesmo que eu tenha me esforçado durante o semestre, comparecido nas aulas práticas, *workshops*, *tutorials*, *lectures*. Não me arrependo de ter escolhido disciplinas difíceis porque pensei no futuro;
- e) Não houve desleixo da minha parte quanto à dedicação aos estudos. Todas as disciplinas cursadas foram do último ano do curso e apresentaram um alto grau de dificuldade e muitos termos específicos em inglês;
- f) Tenho melhorado como pessoa, estudante e profissional. Posso citar uma avaliação minha de um projeto real de suplementação de água e saneamento instalados em Lesotho-África, que foi uma das melhores apresentações da turma. Também criei um *blog-vlog*, com assuntos de engenharia para ajudar as pessoas a compreender de forma mais fácil alguns dos temas importantes dos dias de hoje, sobre gestão, sustentabilidade, novos conceitos de design e princípios de engenharia ecológica. Em outras palavras, venho desenvolvendo habilidades em gestão, interpessoal, escrita, fala e de trabalho em equipe. Meu foco principal é aprender novos conceitos de design

de projeto em engenharia e gestão sustentável. Eu quero mudar o mundo a partir de uma pequena escala para uma maior e esta universidade está me ajudando a fazer isso;

- g) Destaco a importância do programa, na certeza de que participar do mesmo tem proporcionado um desenvolvimento acadêmico e profissional inigualável. O contato com a cultura australiana tem possibilitado perceber a realidade de uma maneira completamente diferente. Estou mais preparado e maduro para lidar com dificuldades. Isto será levado para a vida. Devido à falta de conhecimento sobre a forma como as disciplinas são estruturadas e por não possuir uma instrução mais adequada, ocorreram várias dificuldades;
- h) As aulas são em grandes auditórios. O professor apenas passa o conteúdo, mas não ensina como as aulas que eu tinha no Brasil. Levei um tempo para entender;
- i) A universidade que cursei tem um padrão de ensino muito elevado, ao qual me adaptei apenas do meio do semestre para frente, visto que a mesma é considerada a melhor universidade da Austrália;
- j) O CsF é um programa excelente, que realmente muda vidas e proporciona um crescimento profissional e pessoal;
- k) As diferenças entre os métodos de estudo e ensino entre as universidades são consideravelmente grandes e causaram forte estranhamento, dificuldade de adaptação à cultura e aos costumes locais, enquanto tem de se aprender a gerenciar a própria vida longe do conforto do lar e da atenção familiar;
- l) Alto nível de conhecimento prévio necessário às disciplinas cursadas, o qual eu não dispunha;
- m) Optei por cursar a disciplina lecionada por um dos melhores professores da Austrália. Apesar de todo o esforço para poder acompanhar o ritmo das aulas, não consegui atingir o mínimo necessário para aprovação (50%), atingindo 48%, o que ainda sim é muito próximo;
- n) Eu me surpreendi em ter reprovado porque nunca tinha acontecido no Brasil. Escolhi disciplinas complicadas, que necessitavam de conhecimento prévio. Mesmo com as dificuldades encontradas, procurei me esforçar ao máximo. Também tive um pouco de dificuldade em acostumar com o método de ensino da universidade;
- o) Foi a experiência mais marcante que tive. Foi um ano de muito crescimento pessoal, profissional e social. Pessoal porque nunca tinha tido a experiência de morar longe da família ou de conhecer uma nova cultura, língua e clima. Também foi a minha primeira viagem internacional. Profissional porque, além de ter contato com um sistema educacional diferente em universidade fantástica, pude perceber, na prática, tendências usadas na indústria de primeiro mundo, refletir sobre as diferenças da faculdade no Brasil e no fim, escolher o que funciona ou não. Creio que isso possibilitará debates interessantes no futuro. Social porque fiz inúmeras amizades com pessoas de várias partes do mundo, o que acrescentou muito ao meu conhecimento cultural. Enfim, tudo isso prova que o Ciência sem Fronteiras foi muito mais que um intercâmbio pra mim (ANÔNIMO).

Com relação ao percentual de créditos de disciplinas com aproveitamento, as respostas dos coordenadores institucionais foram bem variadas (Figura 5). Um maior envolvimento das IES no planejamento do programa, desde a negociação dos acordos de cooperação ao acompanhamento dos estudantes, poderia ter trazido resultados melhores. Entretanto, os coordenadores justificaram o baixo índice de aproveitamento a fatores como: disciplinas que não fazem parte da grade ou com formato/conteúdo distinto ou ainda já cursadas pelo aluno nas IES brasileiras. Salientaram que não houve evidência de falta de qualidade da IES estrangeira, tampouco de frequência às atividades e/ou dedicação do bolsista como parte de possível problema de aproveitamento. Interessante é notar que a avaliação global (Figura 6) destes coordenadores com relação à mobilidade na formação pessoal e acadêmica de seus alunos é muito boa, tendo em conta toda a experiência relatada pelos estudantes.

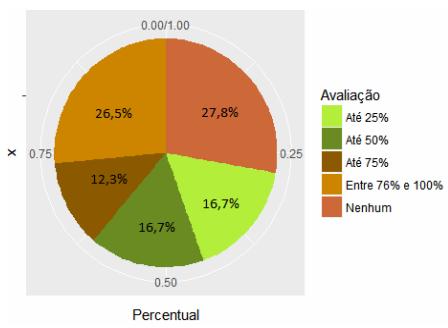


FIGURA 5 – Percentual de créditos de disciplinas com aproveitamento segundo os coordenadores institucionais

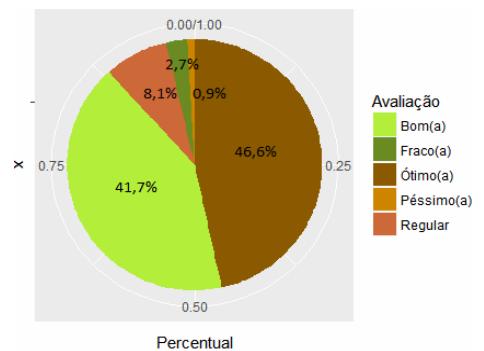


FIGURA 6 – Avaliação global segundo os coordenadores institucionais

Fonte: Elaboração própria com base em dados do CNPq, 2015.

O reconhecimento dos créditos obtidos pelos estudantes nas universidades estrangeiras fez parte do Acordo de Adesão assinado entre IES e CNPq, em que constava o compromisso daquelas com o pleno aproveitamento. Na prática, isto não ocorreu. Esta pesquisa mostrou que dos 641 egressos avaliados por seus coordenadores institucionais, as IES que reconheceram os créditos de todos os estudantes na faixa de 76% a 100% foram a Universidade Federal do Tocantins (UFT), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e algumas outras. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por exemplo, não reconheceu nenhum crédito dos egressos dessa pesquisa. Em números absolutos, a USP e a Federal do ABC (UFABC) reconheceram os créditos de um número maior de estudantes na faixa de 76% a 100%, e também noutras faixas.

CONCLUSÃO

Sob o ponto de vista de egressos das universidades australianas e de seus coordenadores institucionais, corrobora-se a hipótese de que o CsF foi importante para os estudantes, tendo em vista que possibilitou aquisição de experiências educacionais

de notório alcance em termos acadêmicos e de perspectivas para o futuro. A análise do desempenho do programa sugere que os estudantes desenvolveram novas habilidades pessoais e acadêmicas, tendo melhorado a autoconfiança, a independência, as habilidades intelectuais e linguísticas, além de ter viabilizado o contato com as redes de conhecimento. Estas conquistas podem se converter, se bem aproveitadas e também incentivadas, em futuro acadêmico e profissional promissor para os estudantes, em prol do desenvolvimento brasileiro, o que justifica a continuidade do programa enquanto política pública.¹

REFERÊNCIAS

- AUSTRALIA. **Australian Education Network.** Disponível em: <<http://www.australianuniversities.com.au/rankings/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2016.
- _____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988 . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 4 ago. 2016.
- _____. Senado Federal. **Relatório n. 21/2015-CCT.** Brasília, 15 dez. 2015. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/185018.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Capes divulga números referentes ao Ciência sem Fronteiras.** 2016. Disponível em: <<http://capes.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/7933-capes-divulga-numeros-referentes-ao-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em: 27 ago. 2016.
- CASTRO, C. de M.; BARROS, H.; ITO-ADLER, J.; SCHWARTZMAN, S. Cem Mil Bolsistas no Exterior. **Interesse Nacional**, São Paulo, ano 5, n. 17, p. 25-36, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/cemmil.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.
- FERNANDEZ, E.; ROCHA NETO, I. Internacionalização da Educação Superior: Geração sem Fronteiras. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v. 11, n. 22, p. 3519-3539, 2015. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015c/ciencias/internacionalizacao%20da%20educacao.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

¹ Encontra-se em tramitação no Senado Federal o Projeto de Lei n. 798, de 2015, que institui o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), transformando-o em política pública.

FREIRE JUNIOR, J. C. Revisão do Programa Ciência sem Fronteiras. **Jornal da Ciência**, Brasília, 4 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/revisao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras/>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

KNIGHT, J. Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In: DEARDORFF D. K.; WIT, H. de; HEYL, J. D.; ADAMS, T. (Orgs.). **International Higher Education**. Los Angeles: Sage Publications, Inc., 2012, p. 27-42. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=kVPwBLnFGRQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=The+SAGE+handbook+of+higher+education&ots=1RYAICpY66&sig=ntFaMiTwQKzULTqKqPTJ5Veii6I&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20SAGE%20handbook%20of%20higher%20education&f=false>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Introdução. In: _____. (Org.). **International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models**. New York, London: Springer, 2014, p. 1-12. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=xbDBAAAAQBAJ&pg=PA26&lpg=PA26&dq=International+Education+Hubs:+Student,+Talent,+Knowledge-Innovation+Models&source=bl&ots=e24MXYEJvc&sig=yJfxlcwSzPATUksdl4pOQx50sk&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjG1NCp-P_PAhUGjpAKHajnDFEQ6AEIfDAO#v=onepage&q=International%20Education%20Hubs%3A%20Student%2C%20Talent%2C%20Knowledge-Innovation%20Models&f=false>. Acesso em: 15 ago. 2016.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. Internationalization of Higher Education in Brazil. In: WIT, H. de; JARAMILLO, I. C.; GACEL-AVILA, J.; KNIGHT, J. (Orgs.). **Higher Education in Latin America: the international dimension**. Washington: The World Bank, 2005. p. 111-146. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEDUCATION/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intnl_Dimension.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. O Brasil conhece o Brasil: a internacionalização da educação superior, das motivações ao processo. In: _____. (Orgs.). **Internacionalização da Educação Superior: Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda Editorial, 2011. p. 153-221.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B.; LEITE D.; FRANCO, M. E. D. P.; CUNHA, M. I. da; ISAIA, S. M. A. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0013.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MURRAY, D.; HALL, R.; LEASK, B.; MARGINSON, S.; ZIGURAS, C. **State of current research in international education – Background paper**. Australia: LHMartin Institute,

2011. Disponível em:
<<http://www.lhmartinstitute.edu.au/documents/publications/murraystatepaper.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

STALLIVIERI, L. Ciência sem Fronteiras abriu diálogo qualificado entre instituições mas escancarou dificuldade dos estudantes de se comunicar em outros idiomas. **Ensino Superior**, Campinas, 24 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/ciencia-sem-fronteiras-abriu-dialogo-qualificado-entre-instituicoes-mas-escancarou-dificuldade-dos-estudantes-de-se-comunicar-em-outros-idiomas>>. Acesso em: 23 ago. 2016.