

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

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**

**Porto Alegre
2013**

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**

Dissertação de Mestrado

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arabela Campos Oliven

Porto Alegre
2013

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

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arabela Campos Oliven

Aprovado pela Banca Examinadora em _____ de _____ de 2013.

Banca Examinadora:

Professor (a) Examinador (a)

Professor (a) Examinador (a)

Professor (a) Examinador (a)

Porto Alegre
2013

Dedico este trabalho ao meu filho Matheus. Espero que o meu empenho para concluir mais esta etapa possa lhe servir de exemplo, lhe dando motivação na sua caminhada ao longo da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos anos, em meu trabalho na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS/UFRGS, fui lembrada nos agradecimentos de vários alunos de mestrado e doutorado, e ainda hoje, 22 anos após o primeiro agradecimento, ainda me emociono com as palavras carinhosas a mim dedicadas. E agora que me vejo no desempenho dessa tarefa de escrever um agradecimento sinto o quanto é difícil destacar e mencionar todos aqueles que, de alguma forma, foram muito importantes para a realização deste trabalho. Assim, agradeço como um todo àqueles que me ajudaram nesta tarefa - às vezes tão prazerosa e em outros momentos tão difícil - particularmente pelo carinho e pelas palavras de incentivo que em alguns momentos são fundamentais para termos a força de prosseguir.

Não poderia deixar de mencionar o meu agradecimento particular ao Programa de Pós-graduação em Educação que tornou possível a realização desta dissertação. Especialmente à minha orientadora, Profa. Arabela Oliven, que depositou confiança e acreditou no meu trabalho, sempre pronta para atender às minhas demandas, com serenidade, afeto e sabedoria. Agradeço aos professores que participaram de minha formação e aos colegas pelos bons momentos compartilhados.

Quero agradecer ao PPGAS/UFRGS onde, além de trabalhar, pude realizar a minha pesquisa recebendo o apoio incondicional da coordenação e de todo o corpo docente. Alguns em especial estiveram muito próximos neste período e jamais esquecerei o apoio e o carinho. Agradeço também aos discentes, muitos dos quais se tornaram amigos e parceiros para trocar ideias e mesmo para jogar conversa fora e dar boas risadas. Aos discentes estrangeiros que responderam às entrevistas e forneceram informações que compuseram esta dissertação, agradeço imensamente a presteza e disponibilidade de responder às minhas indagações, permitindo assim a realização desta pesquisa.

Agradeço, por fim, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela possibilidade de concretizar este projeto e encontrar nesse momento a alegria e a satisfação de ver este trabalho concluído. Muito obrigada.

RESUMO

A presente dissertação analisa o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), promovido pela CAPES e CNPq, por meio do estudo de alunos estrangeiros contemplados com esta modalidade de bolsa, tomando o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como estudo de caso. Neste trabalho, contempla-se a perspectiva histórica do processo de internacionalização da educação superior e a influência do Protocolo de Bolonha no avanço da internacionalização no Brasil. Salienta-se que o PPGAS tem participado no processo de internacionalização desde o seu início. A investigação, baseada em 10 entrevistas, contempla o grau de relevância da formação científica na trajetória de vida dos alunos bolsistas beneficiados pelo PEC-PG. Parte-se da tomada de conhecimento do referido programa pelos bolsistas, suas motivações, experiências e aproveitamento acadêmico, assim como as implicações desta capacitação na sua inserção profissional e social, após a conclusão do curso nos países de origem, ou em sua permanência no Brasil. Os dados coletados indicam que os estudantes vêm em busca de formação em um programa de excelência e que essa expectativa se realiza: a experiência na Antropologia brasileira lhes trouxe novos aportes teóricos e metodológicos que não se faziam presentes na antropologia praticada em seus países de origem. Foram apontados alguns aspectos que poderiam facilitar a experiência de estudantes estrangeiros em Porto Alegre: orientação para entender a burocracia e as dinâmicas da Universidade, maior atenção e reconhecimento de suas experiências vividas no âmbito do PPGAS. Foram, também, apontadas dificuldades: o rigor do inverno e o preconceito racial na cidade de Porto Alegre. Entre alunos latino-americanos, há forte motivação de fixar residência e trabalhar no Brasil; entre os estudantes africanos, a busca por um ensino de qualidade faz parte de um projeto de vida motivado pelo desejo de retornar para promover o desenvolvimento de seu país. Estes egressos podem se tornar atores importantes nas parcerias entre instituições brasileiras e estrangeiras, com o potencial de ajudar na realização de acordos e eventos científicos, envolvendo a participação de pesquisadores de ambos os países.

Palavras-chave: Educação Superior no Brasil. Internacionalização da Pós-Graduação. Programa PEC-PG CAPES – CNPq. UFRGS. Antropologia.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the PEC-PG, a scholarship program for graduate students) sponsored by CAPES (an agency of Brazil's Ministry of Education) and CNPq (Brazil's national science foundation), that targets foreign students. It takes the Graduate Program in Social Anthropology at the Federal University of Rio Grande do Sul (PPGAS-UFRGS) as a case study. In order to do that, the research started by presenting a historical perspective of the process of internationalization of higher education and the influence of the Bologna Protocol in accelerating the internationalization of higher education in Brazil. The PPGAS-UFRGS has been involved in the process of internationalization since its beginning. This research, based on 13 interviews, shows the impact of scientific training for the life trajectory of students who got scholarships from PEC-PG. The interviews covered a number of issues, starting with how the students learned about the fellowship program, their motivations, experiences and academic achievements, as well as the implications of this training to their professional and social integration back in their countries of origin, upon completion of the course, or their stay in Brazil. The data collected indicate that students were seeking education in a program of academic excellence and, in this perspective, they have their expectations fulfilled: the contact with Brazilian Anthropology provided them with new theoretical and methodological approaches which did not exist in the anthropology practised in their countries of origin. Students also pointed out aspects that could facilitate their experience as foreign students in Porto Alegre. Among others things, they report difficulty in understanding the dynamics of the University and a lack of recognition of their own experiences at the PPGAS. Other challenges were also pointed out, such as the rigors of winter and racial prejudice in the city of Porto Alegre. The research also shows that among students coming from Latin American countries, there is strong motivation to settle and work in Brazil, while among African students the quest for quality education is part of a larger project motivated by a desire to return and foster the development of their countries. These graduates may become important actors in partnerships between Brazilian and foreign institutions, with the potential to help in the accomplishment of scientific agreements and events, involving the participation of researchers from both countries.

Keywords: higher education in Brazil. internationalization of Graduate StudiesPEC-
PG CAPES-CNPq. UFRGS. Anthropology.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das concessões de bolsas no exterior – todas as modalidades	40
Quadro 1 – Formação dos docentes do PPGAS/UFRGS	65
Quadro 2 – Perfil dos Alunos Estrangeiros-Independentes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS – MESTRADO (Período 1991-2012)	66
Quadro 3 – Perfil dos Alunos Estrangeiros-Independentes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS – DOUTORADO (Período 1991-2012)	67
Quadro 4 – Aspectos que influenciam o estudante na escolha do país de destino	68
Quadro 5 – Alunos estrangeiros-independentes do PPGAS/UFRGS por Nacionalidade	69
Quadro 6 – Nacionalidades dos alunos estrangeiros-independentes do PPGAS/UFRGS	69
Quadro 7 – Perfil dos Alunos Estrangeiros PEC-PG do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS – MESTRADO (Período 2004-2012)	71
Quadro 8 – Perfil dos Alunos Estrangeiros PEC-PG do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS – DOUTORADO (Período 2005-2012)	71
Quadro 9 – Nacionalidade por ano de ingresso - alunos Convênio PEC-PG no PPGAS/UFRGS (2004-2012)	72
Quadro 10 – Nacionalidade dos alunos Convênio PEC-PG no PPGAS/UFRGS (2004-2012)	72
Quadro 11 – Temas estudados pelos alunos estrangeiros PEC-PG do PPGAS/UFRGS – MESTRADO	74
Quadro 12 – Temas estudados pelos alunos estrangeiros PEC-PG do PPGAS/UFRGS – DOUTORADO	74

LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIAS

Figura 1 – UFRGS no ranking mundial	53
Figura 2 – UFRGS no Academic Ranking of World Universities	54
Figura 3 – UFRGS no Enade	54
Figura 4 – UFRGS segundo avaliação do MEC	55
Foto 1 – Primeira defesa de Doutorado do PPGAS/UFRGS	58
Foto 2 – Palestra Prof. Jacques Gutwirth	62
Foto 3 – Palestra Prof. Marc Augé	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos matriculados, novos e titulados (1987-2009) – Doutorado	25
Tabela 2 – Número de artigos publicados nas bases ISI e SCOPUS em 2009.....	27
Tabela 3 – Listagem de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo ou Memorando de Entendimento na área de Cooperação Cultural, Educativa ou de Ciência e Tecnologia	45
Tabela 4 – Candidatos das Américas selecionados de 2000 a 2012	46
Tabela 5 – Candidatos africanos selecionados de 2000 a 2012	47
Tabela 6 – Candidatos asiáticos selecionados de 2000 a 2012	47
Tabela 7 - A UFRGS em números – 2011	51
Tabela 8 – Ingresso de alunos através do Convênio PEC-PG no PPGAS/UFRGS (2004-2012)	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECI – Associação das Empresas de Comércio Internacional
ASCIN – Assessoria de Cooperação Internacional
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFECUB – Programa de Cooperação com a França
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DAAD – Intercâmbio Acadêmico Brasil-Alemanha
DC – Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores
DCE – Divisão de Temas Educacionais
ENSHMG - École Nationale Supérieure d'Hydraulique et de Mécanique de Grenoble
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FULBRIGHT – Comissão para Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos e o Brasil
ICCTI - Instituto de Cooperação Científica e Tecnológica Internacional
IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IGC – Índice Geral de Cursos
ISI – Institute for Scientific Information
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MRE – Ministério das Relações Exteriores
SEM – Sistema de Educação do Mercosul
OMC – Organização Mundial do Comércio
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG – Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação
PG – Pós-Graduação
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGAS – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
RELINTER – Secretaria de Relações Internacionais
SEM – Setor Educativo do Mercosul

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

TLC – Tratados de Livre Comércio

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UBA – Universidad de Buenos Aires

UDELAR – Universidad de la República

UM – Universidad Nacional de Misiones

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

UNSAM – Universidad Nacional de General San Martín

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 METODOLOGIA	19
2.1 Estudo de Caso.....	19
2.2 Levantamento dos dados dos alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS.....	21
3 A POLÍTICA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	23
3.1 A Pós-Graduação no Brasil.....	23
3.2 As políticas de internacionalização da Pós-Graduação.....	28
3.3 O avanço da internacionalização no Brasil a partir do Protocolo de Bolonha.....	33
3.4 A influência da globalização na internacionalização do ensino superior.....	35
3.5 Os incentivos aos programas de intercâmbio como fortalecimento da política externa do governo.....	37
3.6 O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG.....	41
4 A UFRGS E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	50
4.1 Breve histórico da UFRGS.....	50
4.2 A UFRGS e os rankings acadêmicos.....	52
4.3 O planejamento estratégico para a internacionalização – Campus Internacional.....	56
4.4 A Secretaria de Relações Internacionais – RELINTER.....	56
5 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL DA UFRGS	58
5.1 Histórico do PPGAS.....	58
5.2 O processo de internacionalização.....	61
5.3 O corpo discente.....	66
5.4 Reconhecendo os perfis de discentes estrangeiros beneficiados com o Programa de Estudante Convênio – PEC-PG no PPGAS/UFRGS.....	70
6 A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA MIGRATÓRIA.....	76
6.1 O fluxo de estudantes internacionais para o Brasil.....	76
6.2 A tomada de conhecimento do Programa PEC-PG.....	77
6.3 O Brasil sob a visão dos alunos estrangeiros.....	80
6.4 A inserção dos estudantes no cotidiano da universidade e da cidade.....	83
6.5 Desafios para a inserção acadêmica dos estudantes.....	87
6.6 A questão étnico-racial no meio acadêmico e na cidade de Porto Alegre.....	90

6.7 A qualificação no Brasil como parte de um projeto.....	93
6.8 O futuro dos estudantes após a conclusão do curso no Brasil.....	93
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
ANEXOS.....	106

1 INTRODUÇÃO

A temática da presente pesquisa insere-se no campo das discussões sobre teoria e prática da universidade pública, no que tange a internacionalização da educação superior brasileira, principalmente sobre acordos de cooperação internacional no processo de internacionalização da Pós-Graduação, enfatizando o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) é uma das políticas públicas na área da educação, na qual o governo brasileiro oferece a outros países em desenvolvimento, principalmente da África e da América Latina, ferramentas para a cooperação educacional, através de bolsas de estudo.

As novas políticas de fomento para a Pós-Graduação no Brasil, a partir dos anos 1980, resultaram em um fortalecimento da formação dos alunos. Enquanto nos anos 1960 e 1970 era predominante a busca pelo mestrado e doutorado no exterior, a partir dos anos 1980 este processo sofre algumas transformações.

Essa mudança ocorreu devido a novas políticas de fomento para a Pós-Graduação, cujo objetivo é promover a expansão e a consolidação do sistema, que veio a se qualificar e formar mestres e doutores em nível internacional. Com isso, os pesquisadores começaram a se formar no Brasil e se aperfeiçoaram em universidades estrangeiras. Será, sobretudo, com os programas chamados “sanduíche” que se consolidará a formação no exterior de alunos doutorandos. As principais agências de fomento, CAPES e CNPq, intensificaram o apoio a projetos de intercâmbio com outros países, fortalecendo tanto a ida de brasileiros quanto a recepção de alunos oriundos de outros países. E, apesar do Brasil ainda não possuir grandes atrativos para alunos europeus e norte-americanos, passa a ser muito bem visto pelos latino-americanos e africanos, que buscam os programas de intercâmbio para realizarem sua formação acadêmica em universidades brasileiras.

Esta pesquisa busca tratar dos incentivos à política de intercâmbios internacionais, como ações de internacionalização da Pós-Graduação brasileira. Relacionando-se a trajetória de estudantes bolsistas PEC-PG no PPGAS, o propósito é analisar as dificuldades e a relevância de uma política de cooperação internacional na trajetória dos discentes que tiveram a oportunidade de realizar formação acadêmica em nosso país, beneficiados com bolsas PEC-PG da CAPES e CNPq, bem como os efeitos posteriores dessa capacitação, verificando sua inserção

profissional e social nos países de origem após a conclusão do curso, ou em sua permanência no Brasil.

A escolha da temática pode ser justificada pelo crescimento do interesse pela internacionalização, o qual ficou evidente a partir da minha inserção específica como Técnica Administrativa no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, que pertence ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, onde trabalho há 22 anos. No Brasil, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (criada por decreto em 1934) está entre as mais procuradas e é nessa instituição que se insere o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, criado no nível de mestrado em 1979 e de doutorado em 1991, que será o contexto do estudo de caso para fins desta dissertação.

Nessa ocupação profissional, tive a oportunidade de acompanhar o projeto de excelência que este curso conquistou. No âmbito desse processo, tornou-se evidente a crescente demanda de alunos estrangeiros em busca da formação acadêmica e, esta procura que antes era predominantemente de alunos latino-americanos, passou a ser também realizada por alunos africanos, através do PEC-PG, e por estudantes estrangeiros de outras nacionalidades que vêm de forma independente, ou seja, sem a garantia de uma bolsa de estudos. Ao ingressar no mestrado em Educação, busquei reconhecer nesta realidade um desafio para o desenvolvimento de um estudo de caso. Construí, assim, o problema desta pesquisa sobre o processo de internacionalização, através de programas de intercâmbio por parte das agências de fomento, da qualificação e expansão dos cursos de Pós-Graduação.

Como tradicionalmente fazem os antropólogos em seu ofício, também aqui, nesta pesquisa na área da Educação, busquei refletir sobre o meu próprio universo profissional. Os antropólogos chamam este procedimento de estranhamento do familiar (VELHO,1975). Em meu trabalho na universidade junto ao PPGAS, desempenho funções que vão além das administrativas; articulo-me permanentemente com a coordenação do programa para entender e ajudar a alcançar seus objetivos e permaneço em constante contato com professores e alunos. Assim, acompanho a trajetória dos discentes há muitos anos; e é essa proximidade que me levou a refletir sobre os alunos estrangeiros que procuram o programa de Pós-Graduação. Participo também da elaboração e acompanhamento de projetos, alguns destes sendo internacionais, mantendo constante interlocução

com as agências de fomento. Isso me propiciou uma visão mais ampla da Pós-Graduação e de seus componentes, podendo avaliar suas sistemáticas e suas transformações através de mais de duas décadas.

Além disso, o fato de trabalhar em um programa de Pós-Graduação, que está em permanente busca da excelência acadêmica, possibilitou-me acompanhar a política de fomento das agências financiadoras, suas sistemáticas de avaliação e seus incentivos à política de intercâmbios internacionais no decorrer destes últimos anos.

Esta dissertação está dividida em sete capítulos (sendo esta Introdução o primeiro). No segundo capítulo, apresento a política de cooperação internacional na Pós-Graduação no Brasil, a partir de uma abordagem histórica, tomando como referência o Protocolo de Bolonha e a globalização no processo da internacionalização do ensino superior. O terceiro capítulo versa sobre a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. No quarto capítulo, apresento a UFRGS, com um breve histórico da sua criação e do seu processo de internacionalização. No quinto capítulo, apresento o programa de pós-graduação em Antropologia Social da UFRGS, analisando desde a sua criação até a sua internacionalização, buscando reconhecer os perfis dos estudantes estrangeiros. No sexto capítulo, analiso a internacionalização no contexto da política migratória, apresentando as percepções dos estudantes PEC-PG do PPGAS, sobre o Brasil, sua inserção no cotidiano, desafios para a inserção acadêmica, a questão étnico-racial e o futuro após a conclusão do curso. Por fim, apresento algumas considerações finais em relação ao Programa PEC-PG e seus beneficiados, salientando a importância da sua divulgação e do registro, por parte da universidade e dos programas de pós-graduação, desses alunos estrangeiros.

2 METODOLOGIA

2.1 Estudo de caso

Esta pesquisa é baseada num estudo de caso, utilizando-se de dados quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos dizem respeito a informações coletadas junto ao site da CAPES, do CNPq, do Ministério das Relações Exteriores, da UFRGS, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG). Os qualitativos se originaram nos questionários e nas entrevistas realizadas com os alunos PEC-PG e PEC-G, com os professores e técnicos do Ministério das Relações Exteriores; na palestra proferida pela Conselheira Almerinda Augusta de Freitas Carvalho da Divisão de Temas Educacionais (DCE) do Ministério das Relações Exteriores.

O termo *estudo de caso* originou-se na área da saúde, e suas primeiras experiências são originárias da pesquisa médica e/ou psicológica. Nesse caso, trata-se de uma análise detalhada de um caso individual que se relaciona com determinada doença. Ou seja, dentro desse procedimento metodológico, acredita-se que se possa adquirir conhecimento “do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Essa metodologia foi adaptada e é atualmente uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.

Na educação, o estudo de caso aparece nas décadas de 1960 e 1970 apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula. O marco principal deste tipo de pesquisa na área educacional foi a conferência educacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972, para discutir novas abordagens em pesquisa e análise institucional (ANDRÉ, 2005).

Segundo Yin (2005):

Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por quê’, 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. (YIN, 2005, p. 19).

Na presente pesquisa, diante do pano de fundo do fenômeno contemporâneo da internacionalização do ensino superior no Brasil, avaliamos que a análise do caso dos estudantes internacionais que participam do PPGAS/UFRGS seja um processo

por meio do qual possamos explorar as dinâmicas e complexidades que estão envolvidas em uma das faces da internacionalização.

Yin (2005, p. 20) também afirma que “utiliza-se o estudo de caso em muitas situações para contribuir para o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”.

Nesse sentido, importa explicitar um dos meus objetivos, qual seja, de que a realização deste estudo apresente uma contribuição ao programa PEC-PG na medida em que a pesquisa deixe mais evidente as condições nas quais o mesmo acontece.

Mas, assim como outras escolhas metodológicas, o estudo de caso apresenta também desafios importantes. Por se tratar de uma abordagem holista, na qual o contexto é altamente relevante para a compreensão do fenômeno, os procedimentos de pesquisa requerem, ao mesmo tempo, que se trabalhe com um contexto abrangente, por um lado (internacionalização do ensino superior), e que, por outro, se faça um recorte de uma situação tecnicamente única (o caso dos alunos PEC-PG no PPGAS) (YIN, 2005).

Assim, nos deparamos aqui com a necessidade de selecionar fatos, elementos, processos e fontes que venham a contribuir para explicar o fenômeno em questão. De acordo com Goldenberg (1997):

[...] É irreal supor que se possa ver, descrever e descobrir a relação teórica de tudo. Na verdade, os pesquisadores acabam se concentrando em alguns problemas específicos que lhe parecem de maior importância. (GOLDENBERG, 1997, p. 33).

O grande potencial desta metodologia está em apresentar uma visão aprofundada da realidade social, o que não pode ser alcançado exclusivamente, por exemplo, através da análise de dados estatísticos. Este modelo de estudo requer que se adentre na particularidade do caso, o que requer flexibilidade por parte do pesquisador (YIN, 2005). Nesse sentido, não pode haver uma rigidez muito grande em termos da padronização dos dados, nem de tempo de realização da pesquisa. Segundo Goldenberg (1997), não existem regras fixas e objetivas. Mas isso não deve ser confundido com falta de rigor na coleta, no tratamento e na análise dos dados (YIN, 2005).

Apresento, a seguir, os procedimentos de levantamento de dados deste estudo, que foi iniciado no primeiro semestre de 2011, no âmbito da disciplina: *Avaliação e Internacionalização da Educação Superior*, ministrada pela Profa. Dra. Denise Leite. A partir da leitura do texto *O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva*, de Manolita Correia Lima e Carolina Machado S. A. Maranhão (2009), ficou mais claro para mim a pertinência do tema de pesquisa e a importância de um estudo de caso para problematizá-lo.

2.2 Levantamento dos dados dos alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS

Para o desenvolvimento do estudo de caso, realizei uma revisão bibliográfica sobre o tema e, ao mesmo tempo, um estudo bibliográfico sobre a história do ensino superior e da pós-graduação no Brasil. As principais fontes de pesquisa, nesse último caso, são dados publicados pela CAPES no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), e os dados publicados nos sites da CAPES, do Ministério das Relações Exteriores e do CNPq. Para a revisão histórica, foi particularmente importante a leitura da produção sobre educação superior, entre as quais se destacam as publicações do GEU – Grupo de Estudos sobre Universidades, da UFRGS.

No que se refere às entrevistas, estas consistem em um conjunto de perguntas semiestruturadas para respostas abertas, por escrito, realizada com 10 dos 12 alunos estrangeiros PEC-PG. Também foi feita uma entrevista aberta presencial com o(a) aluno(a). Nesse caso, trata-se de estudante ainda residente no Brasil que aceitou conceder a entrevista gravada e consentiu na utilização desses dados. Fez-se uma análise do conteúdo das entrevistas e, de acordo com as respostas, se classificou as temáticas presentes.

Além disso, foram levantados os dados de todos os alunos estrangeiros do PPGAS no período de 1991 a 2012, registrados e contabilizados de forma sistemática em tabelas, de modo a ter um panorama de todos os estudantes estrangeiros do PPGAS. A fim de coletar informações sobre os alunos PEC-PG da UFRGS, especificamente da área de Ciências Humanas, busquei esses dados junto

à Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) da UFRGS e da Secretaria de Relações Internacionais (RELINTER).

Como recursos, também foram utilizadas tabelas com dados retirados dos sites do Ministério das Relações Exteriores, do CAPES, do CNPq e da UFRGS, reportagens de revistas e jornais, e, por último, alguns recursos de imagens, como mapas e fotografias, sendo estas do acervo histórico do PPGAS. Realizei entrevista por e-mail com representante da Divisão de Temas Educacionais (DCE) do Ministério das Relações Exteriores e com a técnica da CAPES do setor de Coordenação de Candidaturas Internacionais – CCI. Assisti à palestra da Chefe da Divisão de Temas Educacionais do Itamaraty, conselheira Almerinda Carvalho. Por fim, conversei com professores do PPGAS e alunos PEC-G, a fim de obter informações gerais sobre suas experiências.

3 A POLÍTICA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

3.1 A Pós-Graduação no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, aprovada em 1961, embora possibilitando certa flexibilidade em sua implementação, na prática, reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Também se manteve focada no ensino, não se preocupando em investir no desenvolvimento da pesquisa. Essa Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior, mas trouxe como novidade a garantia da representação estudantil nos colegiados, no entanto, sem especificar a respectiva proporção (OLIVEN, 2002).

Com a tomada do poder pelos militares, em 1964, as universidades, principalmente as públicas, passaram a ser controladas diretamente pelo governo federal. A reforma universitária começou a ser debatida exclusivamente nos fechados gabinetes da burocracia estatal. Em 1968, sob pressão dos movimentos estudantis no Brasil e no mundo, iniciou-se uma nova discussão, e, finalmente, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei 5540/68). Com ela, vieram a expansão e a segmentação do sistema de ensino superior. Com a reforma, foi estabelecida a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando a titulação e a produção científica. Houve também uma tendência a enviar professores universitários brasileiros para o exterior para obterem uma formação avançada.

Essas medidas contribuíram para o desenvolvimento da Pós-Graduação e das atividades de pesquisa. A Lei 5540/68, da Reforma Universitária, era dirigida às IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), mas como uma grande parte do setor privado dependia de subsídios governamentais, seu alcance foi além do setor público, atingindo instituições privadas, as quais procuraram se adaptar a algumas de suas orientações. Logo após 1968, com a pressão do aumento das vagas, ocorreu uma expansão do setor privado com a anuência do governo federal. O setor público foi o grande responsável pelo desenvolvimento da Pós-Graduação e das atividades de pesquisa (OLIVEN, 1990).

Os militares, por questões estratégicas, viam com bons olhos a expansão do setor privado em nível de graduação; e a importância dada ao desenvolvimento econômico fez com que os militares brasileiros incentivassem a formação de recursos humanos de alto nível, sendo que as universidades públicas foram escolhidas para atingir este fim. Com a Reforma Universitária de 1968, houve incentivo para a criação da Pós-Graduação, mestrado e doutorado, estimulando as atividades de pesquisa, que é o núcleo da PG.

Esse crescimento foi alavancado quando a Pós-Graduação tornou-se o principal foco das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico, no início dos anos 1970 (SCHWARTZMAN,1991). Essa ação fazia parte da estratégia do governo brasileiro de desenvolvimento econômico do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, sob o nº 9.394/96, introduziu o sistema de avaliação das instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamento e recredenciamentos ao desempenho apurado por essa avaliação.

O processo de avaliação realizado pela CAPES, implantado em 1976, apesar de enfrentar críticas e questionamentos pela comunidade acadêmica e científica, trouxe significativa contribuição para a reconhecida qualidade da Pós-Graduação no Brasil, garantindo um alto índice de credibilidade nacional e internacional, fazendo com que, cada vez mais, os cursos de Pós-Graduação sejam procurados por estudantes estrangeiros.

De acordo com dados disponibilizados pelo PNPG da CAPES, no ano de 2009, o Brasil titulóu 11 368 doutores, número notável quando comparado com outros países da América do Sul.

Tabela 1 – Número de alunos matriculados, novos e titulados no Brasil (1987-2009) – Doutorado

Ano	Matriculados	Novos	Titulados
1987	8366	1796	864
1988	8842	2070	917
1989	10070	2382	1006
1990	11940	2933	1204
1991	13140	3500	1365
1992	14733	3561	1529
1993	16651	4140	1667
1994	18788	4887	1899
1995	21121	5334	2277
1996	22198	5159	2985
1997	24528	6199	3620
1998	26828	6744	3949
1999	29998	7903	4853
2000	33004	8444	5335
2001	35134	9101	6040
2002	37728	9935	6894
2003	40213	11343	8094
2004	41312	9639	8109
2005	43958	9784	8991
2006	46572	10559	9366
2007	49668	11214	9919
2008	52761	12854	10718
2009	57923	14155	11368

Fonte: Estatística da CAPES/MEC – CAPES PNPG – 2011-2020, vol. 1, pág. 68.

Os dados apresentados na Tabela 1 mostram um crescimento ininterrupto do número de alunos matriculados. Porém, chama a atenção o número de titulações de doutores, visto que no ano de 2003 houve 1200 titulados a mais em relação ao ano anterior, enquanto em 2004 o número é de apenas 15 titulados a mais, em comparação ao ano anterior. Especialmente a partir da década de 2000, a avaliação anual e trienal dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, baseada em um conjunto de critérios que busca aliar qualidade e eficiência, resultou na política de redução do tempo médio de titulação e no aumento da produção docente-discente veiculada em periódicos classificados pela relevância nacional e internacional.

Segundo o PNPG-CAPES A Pós-Graduação brasileira está se tornando referência mundial, uma vez que os resultados alcançados têm impressionado pelo tamanho e pela qualidade dos Programas, excelência esta expressa principalmente pelos indicadores de altos níveis na produção científica, medida pela publicação de artigos em periódicos de circulação internacional indexados. Em 2008, o Brasil ocupava o 13º lugar na base do *Institute for Scientific Information* (ISI) e o 14º na base Scopus. No entanto, em 2009, conforme a Tabela 2, em ambas as bases, o Brasil aparecia na 13ª posição em número de artigos publicados (CAPES PNPG – 2011-2020, vol. 1).

Tabela 2 – Número de artigos publicados nas bases ISI e Scopus em 2009.

Países	ISI		SCOPUS	
	Rank	Nº Artigos	Rank	Nº Artigos
USA	1	341.038	1	383.712
CHINA	2	118.108	2	282.628
UK**	3	92.628	3	115.461
GERMANY	4	89.545	4	111.172
JAPAN	5	78.930	5	106.535
FRANCE	6	65.301	6	83.120
CANADA	7	55.534	7	70.388
ITALY	8	51.606	8	66.958
SPAIN	9	44.324	10	56.197
INDIA	10	40.250	9	56.579
SOUTH KOREA	11	38.651	12	47.208
AUSTRALIA	12	38.599	11	48.876
BRAZIL	13	32.100	13	39.690
NETHERLANDS	14	30.204	14	37.696
RUSSIA	15	30.178	16	33.737
TAIWAN	16	24.442	15	34.035
TURKEY	17	22.037	17	26.795
SWITZERLAND	18	21.800	18	26.585
SWEDEN	19	19.611	19	24.122
POLAND	20	19.513	20	23.064
BELGIUM	21	16.865	22	20.972
IRAN	22	14.919	21	21.663
ISRAEL	23	11.979	23	16.120
AUSTRIA	24	11.347	26	14.397
DENMARK	25	11.200	27	14.167
GREECE	26	10.598	25	14.746
FINLAND	27	9.971	29	13.136
MEXICO	28	9.612	24	15.684
HONG KONG SAR	29	9.458	28	13.185
NORWAY	30	9.232	30	12.209
Sub-total		1.369.580		1.830.837

Fonte: CAPES PNPG – 2011-2020, vol. 1, pág. 229.

Podemos perceber que a classificação do Brasil, no que se refere a artigos publicados, em relação aos outros países classificados na tabela 2, se encontra logo após os países de língua inglesa. O aumento da produção científica brasileira através da publicação de artigos em periódicos internacionais relaciona-se à crescente redação em língua inglesa, em especial, devido às crescentes exigências

da produção acadêmica. Sendo isto algo imprescindível nos dias atuais, principalmente dentro deste processo de maior globalização, o autor que possui uma boa redação em língua inglesa tende a publicar mais e, conseqüentemente, a ser mais citado em outros trabalhos, obtendo uma maior visibilidade no meio científico. O grau de internacionalização da produção científica é considerado um dos critérios mais relevantes para se medir o mérito da produção. É a inserção global que indica a participação de um país na produção científica mundial (FIORIN, 2007).

A Pós-Graduação brasileira conta com o Plano Nacional de Pós-Graduação editado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, tendo como objetivo definir diretrizes, estratégias e metas para a política de Pós-Graduação e pesquisa no Brasil.

Segundo o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 elaborado pela CAPES, o Brasil entrou no século XXI como uma nova potência emergente, com a perspectiva de tornar-se a quinta economia do planeta no decênio 2011-2020; e isso é muito importante para o país, mostrando que este já atravessou e deve continuar a passar por inúmeras mudanças em diversos segmentos da economia, cujos reflexos serão sentidos em diferentes setores da sociedade, incluindo o ensino superior.

3.2 As políticas de internacionalização da Pós-Graduação

A Pós-Graduação, atualmente, pode ser considerada o setor mais dinâmico do ensino superior brasileiro, tendo sofrido uma impressionante expansão nas últimas décadas. Essa expansão está relacionada ao desenvolvimento de políticas de fomento da pesquisa e da formação em nível superior, em especial pela institucionalização dos programas articulados pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, e pela CAPES, vinculada ao Ministério da Educação.

O CNPq foi criado em 15 de janeiro de 1951, pela Lei nº 1.310, que foi chamada por Álvaro Alberto da Motta e Silva (Almirante engenheiro, representante brasileiro na Comissão de Energia Atômica do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas, ONU), de “Lei Áurea da pesquisa no Brasil”, sendo a principal agência de fomento à pesquisa, com atuação na cooperação

internacional, a qual é coordenada e implementada na Assessoria de Cooperação Internacional ASCIN, ligada diretamente à presidência do CNPq.

A CAPES foi criada também em 1951 e convertida em fundação em 1992. Ela é a principal agência brasileira de fomento à qualificação de quadros de pessoal, estimulando a cooperação através da concessão de bolsas para estudantes e pesquisadores brasileiros no exterior, para estudantes estrangeiros em universidades brasileiras e outras modalidades. No âmbito dessas duas instituições, são promovidas políticas de fomento pela modalidade de bolsas a alunos estrangeiros para formação no Brasil na modalidade PEC-PG.

O texto “Internacionalização da Educação Superior no Brasil” (LAUS; MOROSINI, 2005) procura explicar e avaliar a internacionalização da educação superior no país, examinando a região do Mercosul e os pontos de vista transnacionais. A partir dessa leitura, podemos identificar diferentes programas de internacionalização da educação superior, os quais podem ser nacionais, multilaterais e redes acadêmicas. O Mercosul, que teve início em 26 de março de 1991, quando Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram o Tratado de *Assunción*, foi criado com a intenção de dar um impulso às economias da região, especialmente na parte comercial. Sua criação também facilitou a integração da educação através do Setor Educativo do Mercosul (SEM), criado no mesmo ano, 1991 (LAUS; MOROSINI, 2005).

As universidades latino-americanas têm procurado desenvolver ações que visam à articulação, à cooperação e à convergência em várias modalidades de vinculação, como, por exemplo, a integração promovida por agentes econômicos e organizações da sociedade civil com participação das universidades; a cooperação científica e os intercâmbios bilaterais de investigadores entre pós-graduações, institutos e centros de pesquisa universitários; as redes de universidades, como o Grupo Montevideu; o Setor Educativo do Mercosul (SEM), como “instituição intergovernamental” (SANTOS; DONINI, 2011).

No entanto, deve-se levar em consideração que a inclusão da educação como atividade mercantil (prestação de serviços) a ser regulamentada pela OMC – Organização Mundial do Comércio – e o estabelecimento dos tratados de livre comércio (TLC) não apenas têm fortalecido a tendência à internacionalização da educação superior na América Latina, mas também o avanço dos processos de

privatização, de comodificação e mercantilização da educação na região (LEHER, 2009).

O sistema de educação superior brasileiro é o maior da América Latina, assim como os programas de Pós-Graduação são considerados os mais desenvolvidos da região (MOROSINI, 2003). Isso faz com que esses programas estejam no centro da internacionalização universitária entre os países da América do Sul.

Enquanto a relação Brasil-América Latina foi, historicamente, mais próxima, o relacionamento entre África e Brasil ficou adormecido por muitos anos, na pós-abolição. Mas na década de 1990, a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) impulsionou a ligação entre o Brasil e os países africanos. Segundo Mungoi (2006), foi em torno da língua portuguesa que a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) se constituiu como comunidade, sendo a partir daí que as relações do Brasil com o continente africano se intensificaram. Tal aproximação ocorreu principalmente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2005, através de programas de cooperação que visavam melhorar as condições das populações africanas. O PEC-G e o PEC-PG, embora já existissem anteriormente, ganharam relevância neste governo devido a sua ênfase nas políticas de cooperação sul-sul.

A função acadêmica da instituição de educação superior, isto é, se ela é mais voltada para o ensino ou para a pesquisa, determina o grau de internacionalização da instituição. No Brasil, as instituições que apresentam a pesquisa como atividade central, e, portanto, apresentam maiores possibilidades de internacionalização, são as estruturas de universidades, podendo ser públicas ou privadas. Já as faculdades que se limitam à atividade de ensino apresentam baixo nível de internacionalização. Aliás, são nas universidades que se encontram os programas de mestrado e doutorado baseados em critérios de internacionalização, sendo avaliados com base em sua produção científica, cultural, artística e tecnológica (LAUS; MOROSINI, 2005, p. 119-120).

A demanda por internacionalização pode ser considerada como o fator de mais alto impacto na conceituação de um programa de pós-graduação. (BRASIL, PNPG 2011-2020, CAPES, 2010).

No início do século XX, as universidades brasileiras se dedicaram a programas de desenvolvimento internacional, os quais, posteriormente, se converteram em projetos de investigação e esforços para fortalecer as instituições

(LAUS; MOROSINI, 2005, p. 122). A internacionalização dos cursos de pós-graduação é uma das características mais bem vista pela CAPES, na avaliação dos Programas, incentivando, com isso, a criação de convênios e acordos entre o Brasil e outros países. O modelo tradicional de cooperação, em muitos casos, não simétrico, na absorção do conhecimento dos países do Hemisfério Norte, foi um dos primeiros instrumentos formais para a internacionalização.

Os estudos no exterior complementam os estudos de Pós-Graduação realizados no Brasil, capacitando mestres, doutores e pesquisadores de alto nível acadêmico para o ensino e a pesquisa em instituições de ensino superior. A internacionalização do ensino superior também é favorecida por agências internacionais, como Fulbright, Fundação Ford, British Council e DAAD – Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico.

De acordo com Lima e Maranhão (2009), a internacionalização no universo da educação pode ser ativa e passiva. A internacionalização ativa, que ainda é limitada a poucos países, se caracteriza pelo recebimento de docentes, pesquisadores e discentes estrangeiros, enquanto na internacionalização passiva predomina o envio de discentes, docentes e pesquisadores para instituições estrangeiras.

Conforme as autoras, a mobilidade no âmbito mundial possui uma grande disparidade entre os países considerados centrais e periféricos, no tocante a emissão e recepção de estudantes. Enquanto a internacionalização ativa está limitada a poucos países, a passiva está presente na maioria dos países semiperiféricos e periféricos¹ da economia-mundo, e seus resultados tendem a responder mais a interesses comerciais do que culturais.

Os principais responsáveis pelo menor crescimento da internacionalização passiva e ativa nos países são as limitações de financiamentos dos cursos internacionais e o desconhecimento de um segundo idioma por parte de professores e estudantes.

Conforme Knight (2005), na contemporaneidade, a internacionalização da educação tem evoluído da mobilidade de pessoas (manifestação recorrente) para a

¹ **Países Periféricos** – São países com economia primitiva, baseada na agropecuária e na exportação de matérias-primas. Têm o menor grau de desenvolvimento e estão localizados na África, na América Central e no Oriente Médio.

Países Semiperiféricos – Também chamados de Países em desenvolvimento ou Países Emergentes, encontram-se em fase de desenvolvimento industrial, com a maioria da população concentrada nas cidades. São menos desenvolvidos do que os Países Centrais e mais desenvolvidos do que os Países Periféricos.

circulação de programas, abertura de *campi* (*branch-campus*), e instalação de instituições fora do país de origem.

A capacidade de atração de estudantes internacionais pela América Latina e Caribe é a mais baixa entre as diversas macrorregiões do globo, correspondendo à única região que apresentou redução do efetivo de estudantes internacionais entre 2004-2005 (de 36 536 para 33 987). De acordo com Lima e Maranhão (2009), parece 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. Governos e instituições dos países da região parecem mais desafiados a criar condições de acesso à educação à população autóctone. Enquanto a recepção de estudantes está restrita a poucos países, o envio de estudantes atinge praticamente todos eles. Conforme dados da UNESCO, 2007, o destino preferido pelos estudantes provenientes dos países da América Latina e Caribe são os EUA.

A busca pela internacionalização da educação superior está presente no PNPG 2011-2020 da CAPES como uma das metas maiores do sistema. Segundo dados da Polícia Federal, entre 2006 e 2010, o número de alunos estrangeiros saltou de 934 a 2.278, crescendo 144%, embora, se comparado ao universo dos estudantes, ainda seja um número insignificante. Com o intuito de fortalecer a internacionalização, na próxima década a CAPES deverá priorizar duas ações, em sentidos opostos, porém complementares, atraindo em diferentes programas mais estudantes e docentes estrangeiros, e enviando mais estudantes e pós-doutores ao estrangeiro para realizarem a formação no exterior, visando à dinamização do sistema de captação do conhecimento.

Nas últimas décadas, as políticas de Estado e do Governo Federal na área da educação foram mais consistentes e eficazes, sendo uma iniciativa do governo federal a promoção da consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação.

3.3 O avanço da internacionalização na educação superior no Brasil a partir do Protocolo de Bolonha

A internacionalização do ensino superior, já existente, teve uma maior visibilidade a partir do Processo de Bolonha. Esse processo iniciou-se formalmente em maio de 1998, em Paris, quando os Ministros da Educação da Alemanha, da França, da Itália e do Reino Unido assinaram uma declaração conjunta com o objetivo de construir um “espaço europeu de educação superior”, a chamada Declaração de Sorbonne. No ano seguinte, em junho de 1999, os ministros de 29 Estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a Declaração de Bolonha, na qual assumem como objetivo o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de outros países.

Em 1998, os ministros responsáveis pela educação superior da Grã-Bretanha, da Alemanha, da Itália e da França, reunidos nesse último país, pronunciaram-se, na Declaração de Sorbonne, a favor da criação de uma Área de Educação Superior Europeia (*European Higher Education Area*). Esse documento foi a pedra fundamental do processo posterior de reforma sancionada em 1999 com a Declaração de Bolonha. (NEVES, 2011, p. 182).

Esse processo é o ponto de partida de uma série de ações políticas que tinham o propósito de criar um sistema de ensino superior europeu globalizado, competitivo e coeso até o final da década de 1990. Um dos objetivos era o de promover a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos pesquisadores. Desse modo, para facilitar essa troca, era preciso criar uma equivalência de estudos, uniformizando os métodos a fim de garantir uma melhora na qualidade da docência e incorporar a dimensão europeia no ensino superior em outros países.

Para Dias Sobrinho (2005), a Declaração de Bolonha:

[...] é o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda 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, 2005a, p. 4).

A globalização do conhecimento e da economia promoveram mudanças na educação superior, devendo esta se adequar de maneira a responder as demandas

geradas pelo mercado global. Tendo em vista essas mudanças, a Europa criou esse processo dinâmico que visava, sobretudo, aumentar a capacidade europeia de competição no cenário de globalização (NEVES, 2011).

Essa reforma não é imposta aos governos nacionais nem às universidades; a Declaração de Bolonha é um compromisso voluntário de cada país europeu signatário, no sentido de reformar o seu próprio sistema de ensino. O processo surgiu por meio de acordos e projetos e da necessidade e vontade de partir, através dos estudos, em busca de novos horizontes, interagindo em outros países que pudessem oferecer novos conhecimentos técnicos e culturais, por meio de intercâmbios. Em um primeiro momento, somente os países da Comunidade Europeia faziam parte desse acordo, mas, aos poucos, outros países foram aderindo-o e readequando o seu ensino superior.

O que em um primeiro momento era apenas uma sugestão de um protocolo entre países europeus, passou, posteriormente, a ser uma necessidade para todos os países e uma nova oportunidade para adquirir um conhecimento mais amplo e diversificado. Para muitas nações, esse acordo foi mais que acadêmico; foi comercial. Isso porque esses alunos também consumiam e pagavam taxas no país que os acolhiam, e o que parecia bom, como a troca de conhecimento, tornou-se algo também lucrativo.

Alguns países, como os da Europa e os EUA, sempre foram os maiores receptores de estudantes, pois ofereciam muitos atrativos, além de renomadas universidades. Outrossim, os alunos podiam trabalhar e ganhar algum dinheiro para custear suas despesas. Com o passar do tempo, outros países começaram, paulatinamente, a fazer parte desse intercâmbio, como os da América Latina e os da África. Esses países enviam mais alunos do que recebem e, com isso, eles não têm ganhado economicamente com esse tipo de acordo. Até recentemente, essas nações não possuíam atrativos para os estudantes norte-americanos e europeus.

É interessante enfatizar que um processo que começou na Europa acabou influenciando o mundo inteiro. O Brasil não ficou de fora dessas novas iniciativas de internacionalização, na grande maioria, relacionadas à mobilidade de estudantes, à participação de docentes em eventos no exterior e à publicação em periódicos internacionais.

3.4 A influência da globalização na internacionalização do ensino superior

Ao abordar a temática da internacionalização do ensino superior, não se poderia deixar de mencionar o processo de globalização. De Witt (1998) destaca que a internacionalização é um processo e ao mesmo tempo uma resposta à globalização, mas não deve ser confundida com a globalização por ela mesma. Internacionalização inclui tanto aspectos locais como internacionais, bem como elementos interculturais.

Para os países em desenvolvimento, a internacionalização do ensino superior pode ser considerada como uma forma estratégica para sua inserção no mundo globalizado. Para entrar nesse tema, é importante, portanto, definir o que se entende por internacionalização, principalmente porque concebo, na mesma linha de Knight (2010), que a internacionalização da educação superior tem aumentado tanto em importância quanto em significados. Nas suas palavras:

Internacionalização é um termo que significa diferentes coisas para diferentes pessoas. Para alguns, significa uma série de atividades como a mobilidade acadêmica para estudantes e professores; redes internacionais, associações e projetos; novos programas acadêmicos e iniciativas de pesquisa. Para outros, significa a transmissão de educação a outros países, através de novas disposições, como as sucursais de universidades ou franquias, usando uma variedade de técnicas presenciais e à distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global dentro do currículo e o processo de ensino-aprendizado. Ainda outros vêem a internacionalização como centros regionais de educação, *hot spots*, aldeias de conhecimento. Os projetos de desenvolvimento internacionais foram percebidos tradicionalmente como parte da internacionalização e, mais recentemente, o aumento da ênfase no comércio da educação superior também está sendo visto como internacionalização. Logo, a internacionalização é interpretada e utilizada de maneira diferente nos países ao redor do mundo. (KNIGHT, 2010, p.1).

Embora, neste trabalho, se faça referência principalmente à primeira modalidade citada pela autora, ou seja, à mobilidade acadêmica, o que poderá ser visto é como este tipo está implicado e implicando as duas seguintes, a saber, as redes internacionais e os novos programas acadêmicos e iniciativas de pesquisa (KNIGHT, 2010).

Vários autores têm discutido a relação entre globalização e internacionalização da educação superior. Para alguns, a globalização gerou o fenômeno da internacionalização. Luciane Stallivieri (2012), em entrevista para o *site* Uol, seção Ensino Superior, diz:

A partir da década de 90, a demanda da globalização gerou o fenômeno da internacionalização. A própria universidade começou a perceber que não está preparada para atender a essa demanda e passou a capacitar os seus profissionais. Foram criados departamentos, assessorias, coordenadorias, diretorias e eventualmente pró-reitorias para tratar do tema. Esses departamentos passaram a centralizar todas as informações relacionadas à internacionalização: bolsas de estudos, grupos de pesquisa, assinatura de novos convênios de cooperação internacional. Começaram a mudar os conceitos do que é cooperação técnica, cooperação dada e cooperação recebida. Começou-se a tratar também de questões de cooperação multilateral e cooperação bilateral e surgiu o conceito de criação de redes de cooperação internacional. (STALLIVIERI, 2012).

Existe uma grande discussão acerca dos termos globalização e internacionalização do ensino superior, e os autores Altbach e Knight (2007) fazem uma distinção entre os dois termos. Para eles, a globalização se relaciona com o contexto de tendências econômicas e acadêmicas do século XXI, ao passo que a internacionalização é o conjunto de políticas e práticas empreendidas por sistemas acadêmicos, instituições e indivíduos para lidar com o ambiente acadêmico global. Mesmo havendo algumas divergências entre os autores, podemos entender a globalização como um fenômeno mais abrangente, não se referindo apenas à educação, mas também à economia e à cultura, envolvendo acordos comerciais; enquanto a internacionalização relaciona-se com as práticas exercidas no âmbito da educação por governos e instituições.

Mas, se por um lado, a internacionalização aparece como um fenômeno altamente valorizado no universo acadêmico, alguns autores sugerem que não se pode perder de vista que tal fenômeno se expandiu de forma vinculada ao processo de globalização; assim, a lógica capitalista – que em certo sentido o orienta – também se faz presente no processo de internacionalização.

Knight (2012) mostra preocupação em refletir sobre um conjunto de consequências imprevistas, inicialmente, do processo de internacionalização, desde a chamada “fuga de cérebros” até o aumento da “mercantilização da educação” – o que está além dos limites e objetivos da discussão desta dissertação. Cabe ressaltar que esta mesma autora tem se ocupado, de forma consistente, com a relação entre globalização e internacionalização, defendendo, nesse caso, que esses dois processos, embora diferentes, são associados de várias maneiras. Em um artigo de sua autoria, publicado no boletim *Ensino Superior UNICAMP*, ela explica:

[...] a globalização tem seu foco no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economias, valores, culturas, conhecimento, bens, serviços e

tecnologias. A internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas. (KNIGHT, 2012, p.65).

Nesse sentido, Knight sugere que globalização, ao apontar para uma ideia de “fluxo mundial” muitas vezes pautada na competitividade e no comércio, impactou positiva e negativamente a internacionalização do ensino. Mas, ao mesmo tempo, o “crescimento desse ensino e sua inclusão nos acordos comerciais bilaterais e regionais fortaleceram a globalização” (KNIGHT, 2012, p.65).

Trata-se de processos que se sustentam; e, no entender da autora, não se pode perder de vista o foco nos valores, como “cooperação, parceria, troca, benefícios mútuos e aprimoramento da capacidade”, que norteavam tradicionalmente a ideia de internacionalização da educação superior. Isso porque, tendo em vista a sua associação com a globalização, no que se refere aos aspectos comerciais desta, há o risco de que a internacionalização se transfigure em um mercado de diplomas internacionais voltado a interesses individuais (KNIGHT, 2012).

3.5 Os incentivos aos programas de intercâmbio como fortalecimento da política externa do governo brasileiro

A atual política educacional relaciona-se com a estratégia do governo de se fortalecer internacionalmente através de convênios de cooperação e acordos bilaterais, sendo o avanço internacional de importância vital para o progresso científico de qualquer nação.

As políticas de internacionalização da educação iniciaram-se timidamente, com a prática de intercâmbio de forma esporádica nas primeiras décadas do século XX, com estudantes latino-americanos. No entanto, a formalização de acordos do Brasil com países estrangeiros teve início após a Segunda Guerra Mundial. Durante os anos 1960, esse processo ocorria através de acordos bilaterais para a cooperação científica e tecnológica, nos quais a ampliação dos convênios e do número de estudantes-convênio e o movimento da reforma da universidade brasileira merecem ser destacados.

Conforme Franco (2002), foi na segunda metade do século XX que a cooperação ampliou-se e teve repercussões na educação superior, fortalecendo-se

como uma importante ferramenta de relacionamento. Entretanto, a internacionalização só ganhou proporções mais importantes nos anos 1970. O processo de globalização e o aumento massivo do acesso de informações permitiram que partes significativas do setor acadêmico do Brasil se unissem ao resto do mundo acadêmico.

Em 1990, quando se acentuou o processo de globalização, a internacionalização da universidade se tornou um fator-chave da educação superior. A internacionalização passou a significar a abertura das portas das universidades, com o objetivo de torná-las respeitadas, conhecidas e competentes para responderem às exigências de sua comunidade, do mercado de trabalho e das ações decorrentes do processo de integração.

As instituições começaram a encontrar nos programas de cooperação internacional um incremento de competência no desenvolvimento de sua missão social (STALLIVIERI, 2004). A cooperação internacional, através do intercâmbio de conhecimentos acadêmicos, técnicos, científicos e tecnológicos, está cada vez mais presente, promovendo o desenvolvimento e a aliança política e cultural entre as instituições, sociedades e Estados. Ela tem ocorrido especialmente entre os países em desenvolvimento, com o programa de mobilidade discente e docente, e a oferta de bolsas de estudo como parte dos acordos na área da educação.

Os principais setores responsáveis pela internacionalização da educação superior no Brasil são o Ministério da Educação, o Ministério de Ciência e Tecnologia e o Ministério das Relações Exteriores. Entre estes, o papel mais importante cabe ao Ministério da Educação, como agente para sua regularização, com base na Lei nº 9.394, de 1996, lei para regulação e base da educação nacional. Essa lei define os princípios e as metas da educação nacional, os direitos à educação, a obrigação de educar, a organização da educação nacional, os níveis e modos de educação e ensino, entre outros aspectos. Os departamentos do Ministério da Educação, que tem como função cuidar das relações internacionais, são: o Departamento de Assessoria Internacional da Secretaria de Educação Superior e o Departamento Assessor para Assuntos Internacionais, o qual é o responsável pelo acordo para o Convênio de Programas de Estudantes Universitários (PEC-PG), que zela pelas atividades de estudos de Pós-Graduação no Brasil.

Conforme dados do Ministério das Relações Exteriores, o Brasil possui acordos com 45 países em desenvolvimento para receber estudantes de graduação em faculdades públicas e privadas em todo o território nacional, através do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado em 1965. Enquanto o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), teve assinado o primeiro protocolo em 1981 e as atividades acadêmicas iniciadas oficialmente em 1983, mantém vínculo com 56 países.

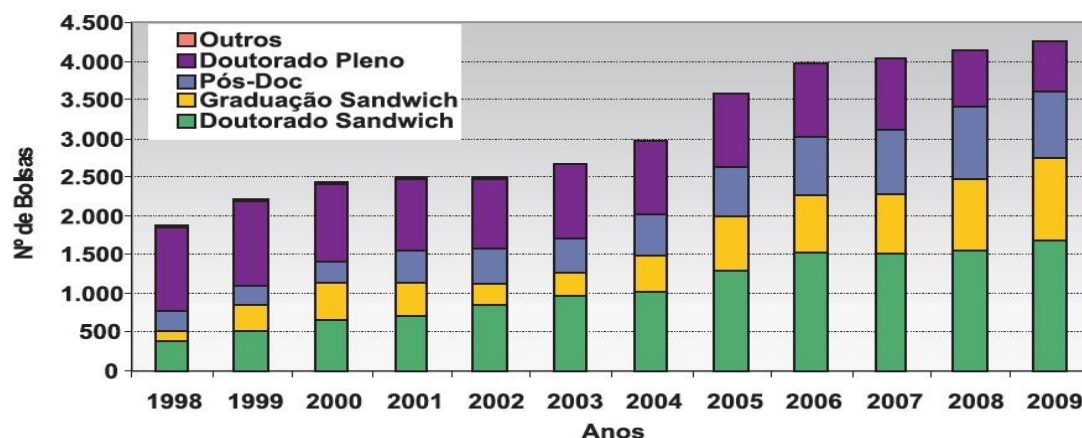
A internacionalização da educação superior nas Ciências Sociais no Brasil pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas de circulação. Como exemplo, podemos citar a vinda de missões estrangeiras, destacando-se no campo antropológico a missão francesa, trazida para a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, em 1935, bem como a ida de docentes universitários para a formação no exterior, em especial pelos programas de intercâmbio como CAPES/Cofecub, com a França, CAPES/DAAD, com a Alemanha, Fulbright, com os Estados Unidos, Fundação Ford, com os Estados Unidos – para pessoas que pertençam a grupos com acesso restrito ao ensino superior –, British Council, com o Reino Unido, Rede Santos Dumont com a França, AECI com a Espanha e ICCTI com Portugal, entre outros.

Conforme refere Peter Fry (2004), a partir dos anos 1980:

[...] cresce o número de estudantes estrangeiros nos programas de pós-graduação em Antropologia no Brasil que, fazendo pesquisa em seus países de origem, também contribuem para o alargamento do campo onde as vozes (ou os textos) da antropologia brasileira são ouvidas. (FRY, 2004, p. 227).

Também é importante mencionar a circulação de publicações internacionais no Brasil, a publicação de estudos científicos em periódicos de circulação internacional, atualmente classificados pelo sistema Qualis (periódicos e livros); o intercâmbio de mestrandos e doutorandos para enriquecer sua formação no exterior, em que, atualmente, se destacam os programas denominados “doutorado-sanduíche” (CNPq e CAPES).

Gráfico 1 – Evolução das concessões de bolsas no exterior – todas as modalidades



Fonte: CAPES PNPG – 2011-2020 , vol. 1, pág. 239.

Outro fator importante é a política de cotutela, que permite a dupla diplomação de alunos de Pós-Graduação, regulamentação da Formação Pós-Graduada com Titulação Simultânea em Dois Países. Esta compreende as normas e as modalidades de desenvolvimento de atividades, no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, possibilitando aos alunos da UFRGS e aos alunos de instituições estrangeiras em parceria de cotutela com a UFRGS a obtenção concomitante de diploma nesta Universidade e em outra instituição estrangeira congênere e, também, a formação de alunos estrangeiros no Brasil, seja no nível de graduação, seja no nível de Pós-Graduação.

Recentemente, o Brasil criou o Programa Ciência sem Fronteiras, lançado no dia 26 de julho de 2011, trata-se de um programa do Governo Federal que busca promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação e da mobilidade internacional. O projeto prevê a concessão de até 75 mil bolsas em quatro anos. A iniciativa é fruto de esforço conjunto do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação possam estagiar no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e à inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias

com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior.

A questão das relações internacionais, até meados do século passado, era baseada na segurança das fronteiras, no diálogo político entre altos representantes e na defesa de setores do comércio exterior. Mas, atualmente, outras dimensões da interação entre agentes internacionais vêm ganhando importância. Entre elas, se destaca a educação, sendo um tema que diversificou as relações internacionais nas últimas décadas.

Através da cooperação educacional, a Política Externa Brasileira atua em pelo menos três segmentos:

1) Economia: na qual a educação relaciona-se diretamente com a qualificação da mão-de-obra de um país, agindo no desenvolvimento econômico deste;

2) Política: na qual a cooperação educacional, ao promover a aproximação entre os Estados, principalmente a crescente cooperação entre países em desenvolvimento, representa parte de uma agenda positiva da política externa;

3) Cultura, na qual o estreitamento de laços entre as sociedades é realizado através da convivência, do aprendizado do idioma e da troca de experiências, favorecendo o aumento da compreensão mútua e da tolerância (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2012).

3.6 O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)

O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) é uma das políticas públicas na área da educação, na qual o governo brasileiro oferece a outros países em desenvolvimento, principalmente da África e da América Latina, ferramentas para a cooperação educacional. Esse Programa se iniciou em 1981, quando teve o primeiro protocolo assinado, mas suas atividades acadêmicas começaram em 1983, vindo a ser atualizado apenas em 2006.

O Programa é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores², através da DCE – Divisão de Temas Educacionais (antiga Divisão de Cooperação Educacional) –, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), através do Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Dando continuidade ao PEC-G que já existia na década de 1960, o PEC-PG foi criado com o objetivo de tornar possível a realização de estudos em nível de Pós-Graduação no Brasil, por parte de estudantes provenientes de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação cultural e educacional, promovendo a formação de recursos humanos. Esse programa prioriza os países que apresentarem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática.

Esses programas foram criados para formalizar uma cooperação que já existia informalmente, conforme a fala da conselheira Almerinda Carvalho – da Divisão de Temas Educacionais (DCE), do Ministério das Relações Exteriores, Brasil –, em palestra proferida no II Salão de Relações Internacionais da UFRGS:

A Cooperação Sul-Sul já era realizada desde o início do séc. XIX, com vários estudantes, sobretudo os latino-americanos, e foi crescendo até ser obrigada a criar estruturas que ordenassem a vinda destes jovens. Fazendo que seja um processo transparente, para que todos venham dentro do mesmo critério. Com isto criando há 50 anos um programa, o PEC-G e mais tarde o PEC-PG, formalizando o que já acontecia informalmente, o Brasil é veterano em Cooperação Sul-Sul. (CARVALHO, 2012).

Segundo o Manual do PEC-PG (CAPES e CNPq), os alunos selecionados são contemplados com os seguintes benefícios:

a) vagas em IES brasileiras recomendadas pela CAPES, sem custo de matrícula;

b) bolsa de estudo mensal no mesmo valor que a oferecida aos estudantes brasileiros, com duração máxima de 24 meses para mestrado e de 48 meses para

² Ministério das Relações Exteriores do Brasil é um dos poucos no mundo a ter uma divisão que se ocupe de temas educacionais, a maioria dos ministérios de Relações Exteriores, dos outros países tem no departamento cultural alguém encarregado de tratar, se necessário, de um tema de educação.

doutorado. As bolsas de mestrado são oferecidas pelo CNPq e as de doutorado pela CAPES;

c) assistência médica, odontológica e farmacêutica, realizada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), através de convênio firmado entre o MRE e o Ministério da Saúde;

d) isenção de pagamento de mensalidades ou qualquer outra espécie de taxa;

e) passagem aérea de retorno ao país do estudante estrangeiro.

Entre os requisitos para se candidatar ao Programa, podemos destacar:

a) ser cidadão de país em desenvolvimento com o qual o Brasil mantenha Acordo ou Memorando de Entendimento na área de Cooperação Cultural, Educacional ou de Ciência e Tecnologia;

b) não ser cidadão brasileiro, ainda que binacional, nem possuir genitor ou genitora brasileiro;

c) não possuir visto permanente, visto diplomático, visto Mercosul ou visto que autorize o exercício de atividade remunerada no Brasil;

d) ter curso de graduação ou mestrado completo em uma das áreas do conhecimento científico;

e) ser aceito por Instituição de Ensino Superior brasileira (IES), pública ou privada, em curso de mestrado ou doutorado avaliado pela CAPES com conceito igual ou superior a 03 (três);

f) ter *Curriculum Vitae* cadastrado e/ou atualizado na Plataforma *Lattes* do CNPq, em Língua Portuguesa;

g) ser financeiramente responsável pela passagem de vinda para o Brasil, por sua manutenção até o recebimento da primeira mensalidade da bolsa PEC-PG e pela manutenção de qualquer membro da família que o acompanhe durante toda a estada no Brasil;

h) ser portador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-Bras), se oriundo de país não lusófono, ou ser aprovado em exame de proficiência em língua portuguesa da CAPES, se oriundo de países onde não se aplica o CELPE-Bras.

i) ter permanecido em seu país por, pelo menos, dois anos após ter obtido o diploma brasileiro, no caso de ex-estudante graduado pelo PEC-G;

j) o candidato que já esteja cursando o mestrado no Brasil somente poderá se candidatar se ainda não tiver concluído mais de 50% do prazo máximo de concessão da bolsa até dezembro do ano de candidatura.

Atualmente, o Brasil mantém vínculo com 56 países, sendo 24 na África, 25 nas Américas e 07 na Ásia.

Tabela 3 – Listagem de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo ou Memorando de Entendimento na área de Cooperação Cultural, Educacional ou de Ciência e Tecnologia.

África, Ásia e Oceania		América Latina e Caribe	
África do Sul	Angola	Antígua e Barbuda	Argentina
Argélia	Benin	Barbados	Bolívia
Cabo Verde	Camarões	Chile	Colômbia
China	Costa do Marfim	Costa Rica	Cuba
Egito	Gabão	El Salvador	Equador
Gana	Guiné Bissau	Guatemala	Guiana
Índia	Líbano	Haiti	Honduras
Mali	Marrocos	Jamaica	México
Moçambique	Namíbia	Nicarágua	Panamá
Nigéria	Paquistão	Paraguai	Peru
Quênia	República Democrática do Congo	República Dominicana	Suriname
República do Congo	São Tomé e Príncipe	Trinidad e Tobago	Uruguai
Senegal	Síria	Venezuela	
Tailândia	Tanzânia		
Timor Leste	Togo		
Tunísia			

(Fonte: MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES – Países participantes do PEC-PG, 21/01/2013)

Com este Programa, o Brasil contribui para a formação de recursos humanos qualificados e, através do conhecimento da realidade brasileira, promove o intercâmbio cultural.

O Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores é responsável pela divulgação do edital e coordenação dos assuntos relacionados ao PEC-PG junto aos Governos dos países participantes. As Pró-Reitorias de Pós-Graduação fazem a homologação da documentação dos candidatos selecionados, assumindo a responsabilidade pela sua aceitação. Existe ainda o Grupo de Supervisão, o qual é composto por um integrante de cada uma das partes.

Conforme dados do Ministério das Relações Exteriores, de 2001 a 2012 foram selecionados mais de 1.600 estudantes de Pós-Graduação. Deste universo, cerca de 75% das candidaturas vêm de países das Américas, se destacando a Colômbia, o Peru e a Argentina. Segundo dados do MRE (Ministério das Relações Exteriores), entre as nacionalidades que mais procuram o Brasil para fins de estudo está a colombiana.

Tabela 4 – candidatos das Américas selecionados de 2000 a 2012

Candidatos das Américas Selecionados de 2000 a 2012														
PAÍS/ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total por país
Argentina	6	6	11	4	7	10	11	16	8	16	14	6	5	120
Bolívia	4	4	6	6	1	5	6	10	7	13	8	8	4	82
Chile	4	3	2	1	3	2	8	6	7	6	5	5	11	63
Colômbia	7	7	11	11	7	11	43	26	51	79	61	68	66	448
Costa Rica	1	1	1		2	3	4	1	1	4	2	3	1	24
Cuba	6	6	1	4	3	4	1	4	5	5	4	6	5	54
El Salvador			1						2		1			4
Equador	1	1	6	2	1	6	5	13	10	5	9	7	6	72
Guatemala	2	2	4	1	2	1	3	2	2		2	1	1	23
Guiana			1											1
Haiti											1		4	5
Honduras			1			1	1						1	4
Jamaica													1	1
México	2	2	2	1	1	6	1	5	5	4	3	8	3	43
Nicarágua	3	3	1		1			1		2		3		14
Panamá	2	2	2	1	2		1	2	1	2	1		3	19
Paraguai	5	5	9	1	3	6	6	10	8	12	4	8	7	84
Peru	11	11	6	7	11	6	21	25	27	33	20	36	32	246
Rep. Dominicana	1	1	1		1	1		1	2	4	1		1	14
Suriname	2	2			1								1	6
Trinidad e Tobago													1	1
Uruguai	4	4	7		4	10	9	5	4	9	6	3	3	68
Venezuela			1		2	1	2		1	2	1	6	5	21
Total por Ano	61	60	74	39	52	73	122	127	141	196	143	168	161	1417

(Fonte: MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES – Histórico do PEC-PG, 15/12/2012).

Os países africanos respondem por cerca de 20% das candidaturas, com destaque para Moçambique, Cabo Verde e Angola.

Tabela 5 – Candidatos africanos selecionados de 2000 a 2012

Candidatos Africanos Selecionados de 2000 a 2012														
PAÍS/ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total por país
Angola	1	1	6	3	1	2	3	7	5	2	8	10	8	57
Benin										1		1	2	4
Cabo Verde	4	4	5	5	6	12	22	6	8	7	15	4	14	112
Cameroun									2				1	3
Costa do Marfim			2	1	1	3	1	3					1	12
Egito									1					1
Gana				1										1
Guiné-Bissau	1	1	3	1	1	6	5	2	3	2	6	2	5	38
Moçambique	5	5	9	5	8	12	16	12	9	3	8	21	24	137
Namibia	1	1												2
Nigéria				1		1					1		2	5
Rep. Dem. Congo								1						1
S. Tomé e Príncipe		1				4				1	1	1	2	10
Senegal	2	2					1	1						6
Total por ano	14	15	25	17	17	40	48	32	28	16	39	39	59	389

Fonte: MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES – Histórico do PEC-PG, 15/12/2012).

Entre os países asiáticos, responsáveis por cerca de 5% das candidaturas, o Timor-Leste conta com maior número de inscritos e de selecionados.

Tabela 6 – Candidatos asiáticos selecionados de 2000 a 2012

Candidatos Asiáticos Selecionados de 2000 a 2012														
PAÍS/ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total por país
China					1	1	1					1	3	7
Índia	1	1								2		1		5
Timor Leste						6		11	14	16	6	6	3	62
Total por Ano	1	1	0	0	1	7	1	11	14	18	6	8	6	74

(Fonte: MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES – Histórico do PEC-PG, 15/12/2012).

De acordo com os dados disponibilizados na página do MRE, na última edição do Programa, em 2012, foram recebidas 596 candidaturas e concedidas 226 bolsas, distribuídas em 105 para mestrados e 121 para doutorados. Considerando que, na edição anterior, 2011, foram recebidas 569 candidaturas e concedidas 219 bolsas, sendo 96 para mestrado e 119 para doutorados, pode-se observar um

crescimento tanto nas inscrições quanto nas concessões (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2012).

De acordo com entrevista realizada, por e-mail, com Elisa Mendes, da Divisão de Temas Educacionais do MRE, o número de bolsas a serem oferecidas depende da disponibilidade orçamentária anual das agências financiadoras, CNPq (responsável pelas bolsas de mestrado) e CAPES (responsável pelas bolsas de doutorado). Em geral, cada agência oferece cerca de 100 bolsas por ano. A CAPES também é responsável pelo oferecimento de bolsas de mestrado para estudantes do Timor Leste. O Brasil possui um acordo com esse país para ajudá-lo na qualificação de seu quadro educacional, contando com professores brasileiros em suas instituições de ensino. Esses professores, inclusive, indicam alunos para participar do PEC-PG.

As vagas nas universidades devem ser obtidas pelos próprios candidatos, previamente à sua inscrição para o PEC-PG. O interessado busca um curso de Pós-Graduação *strictu sensu* avaliado pela CAPES com nota igual ou superior a três³ em universidade brasileira e entra em contato diretamente com a coordenação do curso pretendido para obter sua Carta de Aceitação. A Carta não dá direito automático à bolsa do PEC-PG, mas atesta que o candidato está academicamente apto a realizar o curso no Brasil. A seleção é rigorosa, realizada por professores pareceristas da CAPES para o doutorado, e do CNPq para o mestrado.

De acordo com informações dadas pela representante da DCE (Divisão de Temas Educacionais) em entrevista desta pesquisa, sobre a razão pela qual alguns cursos de Pós-Graduação nunca tiveram esta modalidade de bolsistas, a resposta foi de que realmente não houve candidatos para esses cursos, esclarecendo que todas as áreas do conhecimento são contempladas pelo PEC-PG.

A DCE também explicou que os alunos que cursaram o mestrado pelo PEC-PG não têm prioridade para receber bolsa de doutorado. O critério de avaliação é o de mérito acadêmico. Por essa razão, também não há, no PEC-PG, uma política voltada para as mulheres. Em razão do funcionamento do PEC-PG, que oferece bolsas, e não vagas, não há tratamento diferenciado para candidatos das Américas,

³ A avaliação da CAPES é expressa pela atribuição de uma nota na escala de "1" a "7" que fundamenta a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento" (nota superior a 3), a vigorar no triênio subsequente.

da África e da Ásia, os três continentes dos quais recebe candidaturas. Todas as inscrições são avaliadas por mérito acadêmico, e não há cotas de bolsas por país ou por região.

Uma outra questão que foi levantada junto a DCE, diz respeito a quantos bolsistas retornam e quantos permanecem no Brasil, mas com relação a isto eles informaram que não há estatísticas até o momento. Também não existe uma pesquisa sobre o número de bolsistas que não conseguem terminar o curso, embora possam afirmar que sejam poucos; assim como não há um estudo sobre a inserção no mercado de trabalho dos bolsistas em seus países após a conclusão do curso.

De acordo com a conselheira Almerinda Carvalho, do MRE, o número de estudantes africanos candidatos ao PEC-PG vem crescendo muito, sinal que a preparação dos jovens africanos está se tornando cada vez mais especializada, indício de que o continente tem futuro promissor.

4 A UFRGS E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

4.1 Breve histórico da UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul está entre as instituições de ensino superior brasileiras mais procuradas. Ela foi criada por decreto, em 1934, a partir do agrupamento das unidades: Escola de Farmácia e Química, em 1895; Escola de Engenharia, 1896; Faculdade Livre de Medicina, 1897, e Faculdade de Direito, em 1900, inicialmente isoladas e autônomas. Essas foram colocadas sob a tutela do Estado, pelo Decreto nº 5758, de 28 de novembro de 1934, que deu origem à Universidade de Porto Alegre.

O Decreto declarava que tal ato visava a “dar uma organização uniforme e racional ao ensino superior no Estado, elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica e concorrer eficientemente para aperfeiçoar a educação do indivíduo e da sociedade” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1934).

Em 1947, foi denominada Universidade do Rio Grande do Sul, a URGS, incorporando as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Com a criação da Universidade de Pelotas e da Universidade Federal de Santa Maria, essas unidades foram desincorporadas da URGS. Em dezembro de 1950, a Universidade foi federalizada, passando à esfera administrativa da União. A partir de então, a UFRGS começou a ocupar lugar de destaque no cenário nacional como um dos maiores orçamentos do Estado do Rio Grande do Sul, tornando-se, no ano de 2011, a primeira em publicações e a segunda em produção científica, entre as federais, considerando-se o número de professores.

A Reforma Universitária de 1968 alterou a estrutura didática e administrativa da UFRGS a partir de 1970. Os Departamentos passaram a ser unidades fundamentais, reunidos em Faculdades, Institutos e Escolas, onde são ministrados cursos de Graduação e Pós-Graduação e desenvolvidas atividades de pesquisa e extensão. Em 2011, a UFRGS possuía 2570 docentes e 2613 técnicos administrativos, contava com 89 cursos presenciais de Graduação e 8 cursos a distância, nos quais estavam matriculados 27595 alunos. Na Pós-Graduação *stricto sensu*, oferecia 71 programas de mestrado e 69 de doutorado. Deste universo, pela avaliação da CAPES, do triênio 2007-2009, 11 cursos tinham nota 7; 10 cursos, nota

6; 32, nota 5; 16 com nota 4, e 3 cursos, nota 3, contando ainda com 9 programas de mestrado profissionalizante e 160 *Lato sensu*. Na Pós-Graduação, foram titulados, em 2011, 622 doutores, 1333 mestres e 84 indivíduos nos mestrados profissionalizantes. Em 2011, a UFRGS possuía 701 grupos de pesquisa, com atuação de 6111 pesquisadores com 6162 projetos em andamento. Para o Concurso Vestibular 2013 da UFRGS, segundo a Comissão Permanente de Seleção (COPERSE), inscreveram-se 46 461 candidatos.

Tabela 7 - A UFRGS em números – 2011

Cursos de Pós-Graduação em 2011	
Programas de Mestrado	71
Programas de Doutorado	69
Programas de Mestrado Profissionalizante	9
Lato Sensu	160 (101 em andamento; 59 concluídos em 2011)

Número de Alunos de Pós-Graduação em 2011	
Doutorado	4470
Mestrado Acadêmico	5212
Mestrado Profissional	450
Especialização	7188
Alunos Especiais	2264
Residência Médica/Veterinária	404
Bolsas (Mestrado/Doutorado)	2526

Títulos Outorgados na Pós-Graduação em 2011	
Total de alunos:	2039
Doutorado	622
Mestrado	1333
Mestrado Profissionalizante	84

Docentes em 2011	
Ensino Superior	2570
Permanentes	2334
Substitutos	136

(Fonte: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/ufrgs-em-numeros/2011>)

Conforme o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional – de 2011-2015, uma Universidade de excelência tem de mirar além das fronteiras; por isso, o processo de internacionalização torna-se essencial ao seu desenvolvimento e deve ser tratado como uma política institucional, com a ampliação dos programas de mobilidade acadêmica docente, discente e de técnico-administrativo e com o avanço de intercâmbios com instituições de todos os continentes.

4.2 A UFRGS e os rankings acadêmicos

O sistema de Pós-Graduação no Brasil é formado por cursos vinculados a um conjunto de universidades, com propostas e perfis diversos. As universidades têm autonomia para criar ou fechar cursos, mas são submetidas a um sistema de avaliação de qualidade abrangente, realizado pela CAPES. Esta avaliação lhes atribui conceitos que situam os diferentes cursos em um ranking de qualidade, ao qual estão relacionadas as agências de fomento.

Além do ranking da CAPES, que situa as universidades nacionais, existem também outros rankings universitários, os quais podem ser nacionais ou internacionais. Cada um leva em consideração um tipo de indicador de desempenho com critérios e pesos diferentes, utilizados para classificar as universidades.

Um desses sistemas de classificação é realizado pela Web of World Universities. A lista leva em consideração critérios como tamanho da instituição, visibilidade, produção científica e impacto na sociedade, avaliando as instituições de acordo com sua visibilidade na internet. O ranking é publicado desde 2004 semestralmente, em janeiro e julho, pelo Laboratório Cybermetrics, em Madrid, Espanha. Nessa listagem, a UFRGS, no ano de 2011, foi considerada a 3ª melhor Universidade da América Latina, constando entre as 150 melhores no mundo. Na nova listagem, divulgada em fevereiro de 2012, a UFRGS se consolidou como a 3ª latino-americana e subiu quase 80 posições em relação a 2011, ficando em 71º lugar neste ranking internacional, e figurando entre as 100 melhores universidades no mundo em relação à sua visibilidade na internet (RANKING WEB OF UNIVERSITYS, 2012).

Figura 1 – UFRGS no ranking mundial

UFRGS é 71º em ranking mundial de universidades na web

Universidade salta quase 80 posições em relação ao levantamento divulgado em julho de 2011 e consolida-se como a terceira latino-americana no ranking internacional

13/02/2012 17:46 UFRGS | ALUNO | SERVIDOR |



O Ranking Mundial de Universidades na Web, divulgado recentemente pela Web of World Universities, apresenta a UFRGS em 71º lugar entre as instituições de maior visibilidade na internet. Elaborado a cada seis meses pelo Laboratório de Cibermetria do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Espanha, o ranking apresenta o resultado de uma ampla análise da presença das universidades na web. São considerados os números de páginas, links, relevância das publicações e a produção científica disponíveis das instituições na rede. A UFRGS manteve o terceiro lugar entre as universidades latino-americanas, atrás da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidad Nacional Autónoma de México. Em relação ao último levantamento, a UFRGS saltou 79 posições (do 150º para 71º lugar).

O reitor Carlos Alexandre Netto comemorou o resultado. "Este ranking dá a medida da importância acadêmica da instituição. A conquista da 71ª posição mostra que a UFRGS está consolidada entre as 100 melhores universidades do mundo", afirmou.

O ranking e as informações sobre o levantamento podem ser conferidos no site da Web of World Universities.

UFRGS destaca-se na internet - Foto: Flávio Dutra

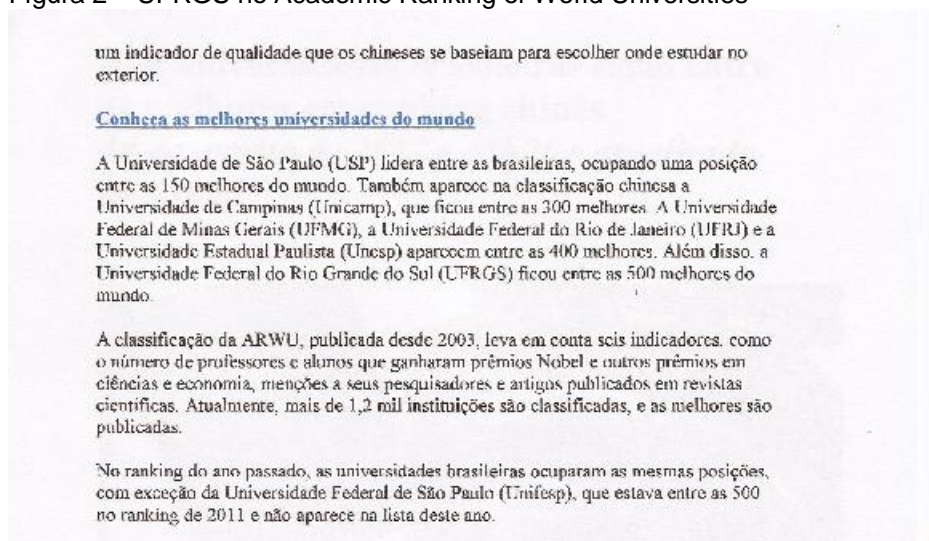
Fonte: Site oficial de notícias da UFRGS.

Outro índice de classificação é o Academic Ranking of World Universities (ARWU), publicado anualmente desde 2003 pelos pesquisadores do Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tang University, na China. Os critérios utilizados para essa classificação são seis indicadores objetivos:

- 1) o número de alunos e funcionários ganhadores do Prêmio Nobel e do Fields Medals;
- 2) o número de pesquisas realizadas pelas universidades citadas na Thomson Scientific;
- 3) o número de artigos publicados em jornais e veículos de comunicação científicos com foco em Natureza e Ciência;
- 4) o número de artigos presentes no Science Citation Index (Índice de Citação Científica);
- 5) o número de artigos presentes no Expanded and Social Sciences Citation Index e
- 6) o desempenho por estudante, levando em consideração o tamanho da instituição e do corpo discente.

Pela classificação chinesa, a UFRGS ocupou a mesma posição em 2011 e 2012, ficando entre as 500 melhores no ranking da ARWU.

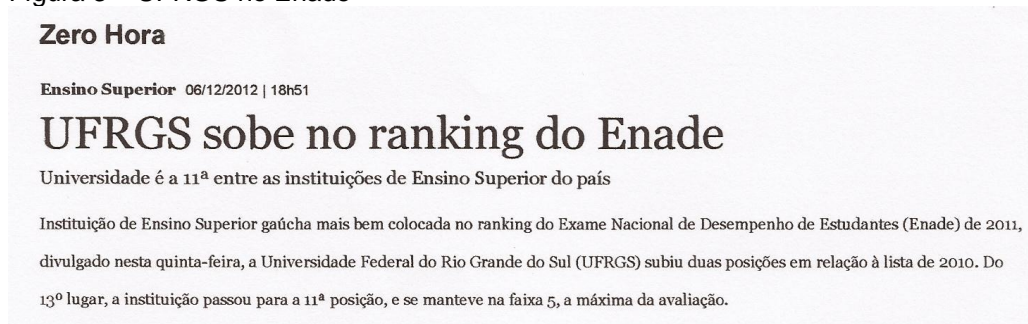
Figura 2 – UFRGS no Academic Ranking of World Universities



Fonte: Site de notícias em educação do Terra.com

Em 2011, a UFRGS foi a instituição de ensino superior gaúcha mais bem colocada no ranking do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). O ENADE avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. A participação dos estudantes dos cursos avaliados é obrigatória e requisito para a obtenção do diploma, sendo registrado no histórico escolar a situação de regularidade com o exame. A primeira aplicação ocorreu em 2004, e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal. A UFRGS subiu duas posições em relação à lista de 2010, passando do 13º lugar para a 11ª posição, e se manteve na faixa 5, a máxima da avaliação.

Figura 3 – UFRGS no Enade



Fonte: Site de notícias Zerohora.com.

Na avaliação de 2011 divulgada pelo MEC, a UFRGS desponta como a universidade com o maior IGC⁴ – Índice Geral de Curso – do país, alcançando o 1º lugar entre as universidades brasileiras. O índice é medido mediante a análise dos indicadores de qualidade da graduação, da pós-graduação, dos docentes e da infraestrutura.

Figura 4 – UFRGS segundo avaliação do MEC

Zero Hora

Ensino Superior 07/12/2012 | 20h32

UFRGS é a melhor universidade brasileira, segundo avaliação do MEC

No ranking geral das instituições de ensino, a universidade ocupa a 11ª posição

Pela primeira vez, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ocupa a primeira colocação entre as melhores universidades do país. Em um dos rankings ordenados a partir do Índice Geral de Cursos (IGC), divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) na quinta-feira, a UFRGS é a líder, com 4,28 pontos, seguida pela Fundação universidade do ABC, de São Paulo, e pela Universidade Federal de Lavras, de Minas Gerais.

Saiba mais:

[Confira a posição das instituições do RS](#)

[Veja as notas dos cursos gaúchos mais bem posicionados](#)

[Confira a tabela disponibilizada pelo MEC](#)

Neste ranking, a segunda universidade do Estado melhor colocada é a Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), no 11º lugar. Ao todo, há 22 universidades gaúchas nesta lista e a UFRGS é a única com conceito IGC 5, calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Fonte: Site de notícias da Zerohora.com.

Através da fala dos alunos estrangeiros que, nas entrevistas, disseram ter conhecimento da universidade como uma das melhores Universidades do Brasil, podemos constatar a visibilidade da UFRGS nacional e internacionalmente.

⁴ O Índice Geral de Curso (IGC) é um indicador de qualidade de instituições de educação superior que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). O resultado final é expresso em valores contínuos (de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5). Para a graduação, é utilizada para cálculo do IGC a média dos Conceitos Preliminares de Curso (CPC) da instituição; já para pós-graduação, o IGC utiliza a nota da CAPES.

4.3 O planejamento estratégico para a internacionalização – Campus Internacional

O Campus Internacional da UFRGS se constitui em uma plataforma para o desenvolvimento de ações integradas de internacionalização, sobre a qual a UFRGS irá consolidar e expandir a sua cooperação internacional de forma ordenada e estratégica. A UFRGS, através da busca pela excelência, promove a cooperação acadêmica, científica e cultural com vários países, além de consórcios multilaterais e instâncias supranacionais por meio de parcerias público-privadas internacionais. Através do Campus Internacional, a UFRGS afirma o conceito de Universidade no mundo e do mundo. Tendo em vista uma maior abrangência, o site do Campus Internacional foi traduzido para quatro idiomas (Inglês, Francês, Alemão e Espanhol) e, também, foi elaborado material informativo e de divulgação da Universidade em Português, Inglês, Francês, Alemão e Chinês, facilitando, assim, a comunicação com instituições e alunos estrangeiros.

4.4 A Secretaria de Relações Internacionais – RELINTER

A Secretaria de Relações Internacionais é um órgão da administração central da UFRGS, encarregado de fomentar, articular e administrar a cooperação da Universidade com outras instituições e nações. Foi estabelecida como Assessoria de Relações Institucionais e Internacionais do Gabinete do Reitor, em 1993, e transformada em Secretaria no ano de 2000. Embora desde a implantação das unidades isoladas de ensino superior no Estado, no final do século XIX, já tivesse havido cooperação internacional e convênios institucionais, foi na década final do século XX que as relações internacionais da UFRGS conheceram um notável incremento quantitativo, nos marcos do processo de globalização. A RELINTER conta com um espaço para assessorar os professores e as unidades acadêmicas na realização de projetos e acordos internacionais.

No início de cada semestre, a Secretaria de Relações Internacionais da UFRGS realiza uma recepção aos Estudantes Internacionais, com a presença da Administração Central e com apresentações culturais. Esse evento tem como objetivo dar as boas-vindas aos estudantes internacionais e promover a integração.

Dentro da programação do Salão UFRGS 2012, a Secretaria de Relações Internacionais da UFRGS organizou o II Salão de Relações Internacionais, um espaço destinado à promoção da pluriculturalidade que permeia toda a comunidade da UFRGS, reunindo professores e alunos da UFRGS que tiveram a oportunidade de vivenciar uma experiência no exterior para falar sobre aspectos culturais e acadêmicos dos mais diversos lugares do mundo, além de oportunizar aos participantes conhecer um pouco mais sobre outros países, através da visão e da perspectiva dos estudantes internacionais da UFRGS.

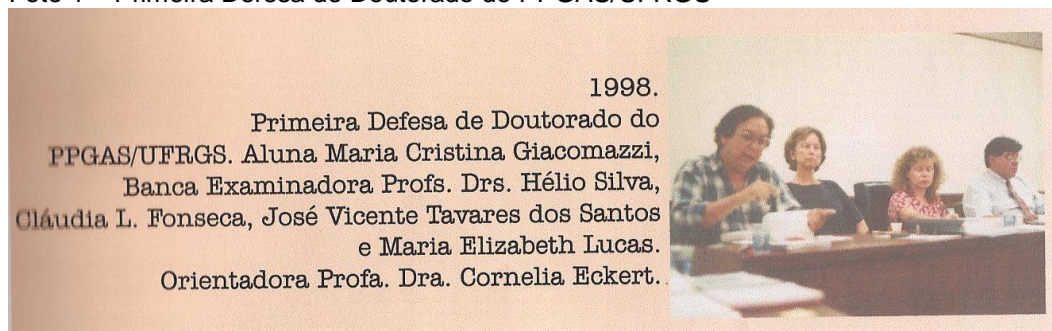
Em um momento em que o tema “Cooperação Internacional” está se consolidando na Universidade, a promoção deste tipo de evento representa um marco significativo, mostrando à comunidade acadêmica os esforços para torná-la, cada vez mais, uma universidade do mundo.

5 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL DA UFRGS

5.1 Histórico do PPGAS

O Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS possui uma longa trajetória. Iniciou-se em 1974 sob a forma de Curso de Especialização; em 1979, foi criado o mestrado e, em 1991, o doutorado, que, na época de sua criação, foi o quarto curso no Brasil e o primeiro da Região Sul na área de Antropologia.

Foto 1 – Primeira Defesa de Doutorado do PPGAS/UFRGS



1998.
Primeira Defesa de Doutorado do PPGAS/UFRGS. Aluna Maria Cristina Giacomazzi, Banca Examinadora Profs. Drs. Hélio Silva, Cláudia L. Fonseca, José Vicente Tavares dos Santos e Maria Elizabeth Lucas. Orientadora Profa. Dra. Cornelia Eckert.

Fonte: Acervo do PPGAS/UFRGS

Entre os objetivos do Programa, destacam-se: o conhecimento da problemática sociocultural das sociedades simples e complexas, a busca de padrões de excelência, a formação profissional e a produção científica. Utilizando diversas abordagens teóricas e metodológicas da Antropologia, o ensino e a pesquisa no Programa centralizam-se na preocupação de contribuir para o desenvolvimento da teoria antropológica e de compreender a problemática sociocultural do Brasil e de outros países.

Em 1989, por ocasião do II Encontro de Antropologia da Região Sul, foi inaugurado o Laboratório de Antropologia, como um espaço que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa e ensino na área da Antropologia, discutindo o andamento das pesquisas vinculadas ao PPGAS.

Atualmente, o Laboratório de Antropologia Social possui um banco de dados etnográficos informatizado e articula as várias pesquisas em andamento por meio de diferentes projetos e núcleos, possibilitando acesso aos dados existentes,

oferecendo recursos técnicos para documentários audiovisuais, além de sediar a revista *Horizontes Antropológicos*.

O Programa tem uma longa trajetória de publicações, que começou com os Cadernos de Antropologia e que, atualmente, se desenvolve com a revista *Horizontes Antropológicos*, além das publicações dos Núcleos de Pesquisa.

A revista, que é publicada semestralmente, iniciou-se em 1995. Ela representa os esforços continuados deste Programa para a publicação de um periódico acadêmico de alta qualificação e de abrangência internacional. Seu Conselho Editorial reúne pesquisadores nacionais e internacionais de renome.

No que diz respeito à abrangência, *Horizontes Antropológicos* está presente em quase todas as bibliotecas das principais universidades brasileiras, e tem-se tornado uma referência nos programas de disciplinas dos cursos de Pós-Graduação em Antropologia e áreas afins no país, estando presente também, sob forma eletrônica, nos catálogos das melhores universidades norte-americanas e europeias. Mantém permuta com os principais periódicos da área, nacionais e de outros países.

Em seu conjunto, avaliados pela área de Antropologia e Arqueologia do sistema Qualis de avaliação de periódicos da CAPES, figura, juntamente com apenas outra revista nacional, com o conceito máximo, Internacional A1.

Entre as funções que desempenho junto ao PPGAS, acompanho esta publicação desde a sua primeira edição. É costume dizer que *Horizontes Antropológicos* é a grande responsável pela ampliação do “*meu horizonte*”. Ao longo destes anos, como parte da política de difusão do periódico, tenho estado presente nos principais eventos científicos da área, como Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM), Jornadas da Associação de Cientistas Sociais da Religião do Mercosul etc., divulgando a revista e as demais publicações do PPGAS. Nesses eventos, também faço a divulgação do Programa, levando os folders da seleção do PPGAS, o que tem resultado em uma visibilidade do Programa nos países do Mercosul e também entre os participantes de outros estados e países.

A participação efetiva nas atividades do Programa no seu espaço físico e em outros estados e países do Mercosul possibilitou que eu adquirisse um conhecimento que vai muito além da rotina de uma Secretária de Pós-Graduação. Tive a oportunidade de observar como funcionam os outros Programas, tanto em

relação às questões acadêmicas quanto às relações interpessoais. Durante os eventos, tornou-se comum as pessoas se apresentarem no estande, onde permanecem com o material de divulgação, para solicitarem informações sobre o Programa, pedirem para apresentar um professor com o qual eles querem fazer contato para um futuro mestrado ou doutorado, perguntarem sobre a UFRGS e sobre Porto Alegre.

O Programa é um centro de uma importante rede de produção de conhecimento no Cone-Sul, tornando-se referência para uma série de projetos e acordos com outros centros de pós-graduação do Brasil e do exterior, tendo recebido professores visitantes de países da América Latina, dos Estados Unidos, do Canadá e de vários países da Europa, mantendo inúmeros convênios com instituições importantes na Europa, nos Estados Unidos, além de instituições argentinas, uruguaias e africanas.

O PPGAS-UFRGS estrutura-se em diversos Núcleos de Pesquisa, nos quais participam professores e alunos de Mestrado, Doutorado e de Graduação, assim como pesquisadores convidados e ex-alunos⁵.

Até março de 2013, foram aprovadas 245 dissertações e 80 teses, abrangendo entre outros temas, sociedades indígenas, cultura brasileira, cultura popular, meios de comunicação de massa, religião, identidade social, normalidade e desvio, música popular, corpo e saúde, espaço social. O Programa conta com seu

⁵ BIEV – Banco de Imagens e Efeitos Visuais
NACI – Núcleo de Antropologia e Cidadania
NAVISUAL – Núcleo de Antropologia Visual
NER – Núcleo de Estudos da Religião
NIT – Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais
NUCE – Núcleo de Estudos em Arte e Estilos de Vida
NUPACS – Núcleo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Saúde
NUPECS – Núcleo de Pesquisas sobre Culturas Contemporâneas

corpo docente altamente qualificado e se caracteriza pela diversidade de suas linhas de pesquisa⁶ e por sua grande inserção no campo da antropologia brasileira.

5.2 O processo de internacionalização

Desde seu primeiro curso de especialização, em 1974, o PPGAS contou com professores estrangeiros. A professora Claudia Lee Williams Fonseca, que foi a primeira professora visitante estrangeira, foi incorporada ao quadro em 1978 e efetivada em 1981, por norma de legislação federal (TEIXEIRA, 2006). A presença de docentes vindos do exterior se intensificou com a criação do mestrado.

A intensificação do processo de internacionalização do PPGAS se deu com um convênio com a Universidade de Paris V (Sorbonne), no âmbito do acordo CAPES/COFECUB, em 1985, sendo renovado em 1990. Esse convênio possibilitou o intercâmbio regular de professores e pesquisadores brasileiros e franceses, no qual foram realizadas 10 missões de trabalho de docentes (nos dois sentidos) e três missões de estudos de alunos que realizaram o mestrado no PPGAS e foram para a França, onde realizaram o seu doutorado.

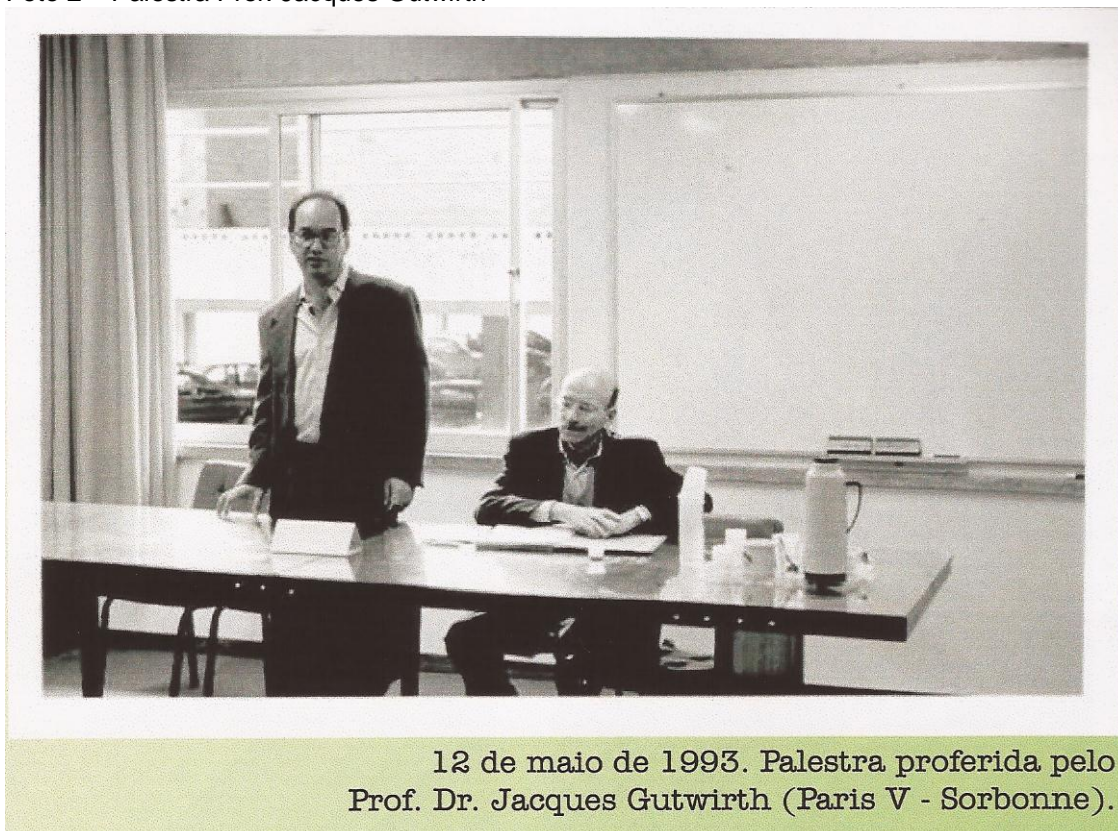
Considerando o processo de internacionalização, no projeto de criação do doutorado, em 1991, mencionou-se que a instituição do doutorado, pelos contatos individuais e institucionais já estabelecidos por este Programa, deveria atrair candidatos de muitos pontos do país (como já acontecia com o curso de mestrado) e do exterior. Nesse período, já eram mantidos contatos regulares com a Universidade Nacional do Uruguai e a Universidade de Misiones (Argentina), com a participação de representantes destas instituições em eventos promovidos pelo PPGAS. Neste

⁶ Antropologia da Ciência
Antropologia da Economia e da Política
Antropologia da Religião
Antropologia Visual e da Imagem
Direitos Humanos, Cidadania e Política
Etnicidade e Identidade
Etnomusicologia, Arte e Performance
Gênero, Corpo e Saúde
Meio Ambiente e Territorialidade
Patrimônio Cultural, Alimentação e Turismo
Sociedades Indígenas e Tradicionais
Urbanização, Sociedade e Cultura no Brasil

projeto, é também mencionado que existiam manifestações de interesse, pelo PPGAS, de outras instituições universitárias e de candidatos em potencial de outros países da América Latina e também da África.

Por conta do acordo CAPES/COFECUB, em maio de 1993, o Prof. Dr. Jacques Gutwirth (Université de Paris V) proferiu uma palestra para os alunos do PPGAS.

Foto 2 – Palestra Prof. Jacques Gutwirth



Fonte: Acervo do PPGAS/UFRGS

Em setembro de 1995, o PPGAS organizou na cidade litorânea de Tramandaí, na Colônia de Férias da UFRGS, a V Reunião de Antropologia do Sul – ABA SUL, coordenada pelo Prof. Sérgio Alves Teixeira, realizada de dois em dois anos em sistema de rodízio entre as universidades federais do sul do Brasil. Tendo em vista que as reuniões anteriores haviam contado com a crescente participação de pesquisadores e de estudantes argentinos, uruguaios, paraguaios e chilenos, esta passou a ser denominada I Reunião de Antropologia do MERCOSUL (I RAM), com o tema central Cultura e Globalização. A partir dessa reunião, o evento começou a ser feito sob forma de rodízio entre as universidades do sul do Brasil e os

países do Mercosul. A palestra de abertura foi proferida pelo Prof. Dr. Marc Augé (CNRS/EHESS).

Foto 3 – Palestra Prof. Marc Augé



12 setembro 1995. Tramandaí/RS. Palestra do Prof. Dr. Marc Augé (CNRS/EHESS) na abertura da V Reunião de Antropologia (Merco)Sul.

Fonte: Acervo do PPGAS/UFRGS

Esse foi o primeiro evento do PPGAS fora do ambiente da UFRGS de que participei como integrante da equipe organizadora. Foi uma experiência muito gratificante, na qual passei a ter contato com os alunos e professores de outros estados e países da América Latina, principalmente do Uruguai e da Argentina.

Era a época do projetor de slides e do retroprojetor, onde nem tudo era informatizado e a tecnologia ainda não era tão avançada. As inscrições eram feitas manualmente, assim como os certificados, que eram datilografados; mas isso não chegou a ser um problema, e dois colegas passaram a noite inteira datilografando os certificados para serem entregues no último dia do evento.

O evento tinha um ambiente amistoso e com um espírito de colaboração, o que o tornava muito agradável a todos que estavam participando. A equipe era formada por técnicos administrativos e alunos da UFRGS, sendo, para a maioria deles, sua primeira experiência de organização de evento; porém, todos possuíam uma enorme boa vontade e orgulho de estarem ali recebendo aquelas pessoas oriundas de diversas cidades, estados e países, dando o melhor de si para que os visitantes levassem uma boa imagem daquele primeiro Encontro do Mercosul, que foi o primeiro de muitos outros pelo Brasil e, a partir dessa edição, também pelos

países do Mercosul. Em 2007, foi realizada em Porto Alegre, na UFRGS, a VII Reunião de Antropologia do Mercosul, organizada pela Profa. Cornelia Eckert e com participação de 2000 inscritos, contando com participantes de diversos países.

O avanço de sua internacionalização está presente em inúmeros convênios e acordos⁷ com instituições importantes na Europa (Espanha, Holanda – Acordo CAPES/NUFFIC com a Universidade Livre de Amsterdã, França – Acordo CAPES/COFECUB com a Universidade de Toulouse) e nos Estados Unidos (Acordo CAPES/FIPSE com a Universidade de Vanderbilt, promovendo o intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação e de pesquisas comuns). Possui, ainda, convênios com instituições argentinas e uruguaias, além de estabelecer acordos de pesquisa com Moçambique e Cabo Verde, o que permite abrir novos campos etnográficos para a pesquisa de docentes e discentes.

Destaca-se ainda o fato do PPGAS figurar, desde 2004, entre os Programas de Pós-Graduação, considerados pela avaliação da CAPES, de Excelência Acadêmica⁸

O quadro atual de docentes do PPGAS mostra a influência do processo de internacionalização na formação destes pesquisadores.

⁷ **Protocolo** é um documento inicial que prevê atividades futuras a serem formalizadas através de convênios.

Acordos classificados como “protocolo” compreendem cooperação em toda e qualquer área de conhecimento das universidades signatárias do acordo. Apenas alguns protocolos preveem intercâmbio com isenção de taxas acadêmicas.

Acordos classificados como “convênio” abrangem somente a área da qual partiu o acordo (por exemplo, se há um convênio assinado entre a UFRGS e uma instituição internacional, através da Faculdade de Educação, o acordo compreende apenas a Faculdade de Educação da UFRGS e a Faculdade de Educação da instituição internacional), porém, algumas universidades aceitam alunos de outras áreas diferentes da qual foi firmado o acordo.

Para mais informações, acesse: <<http://www.ufrgs.br/reinter/portugues/menugeral/acordos-de-cooperacao>>.

⁸ A **Avaliação dos Programas de Pós-graduação** compreende a realização do **acompanhamento anual e da avaliação trienal** do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de "1" a "7", fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente. Para maiores informações, acesse: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>.

Quadro 1 – Formação dos atuais docentes permanentes do PPGAS/UFRGS (2012)

Nome	Doutorado		PÓS-DOC	
	Ano	Instituição/País	Ano	Instituição/País
Claudia Lee Williams Fonseca	1981 1993	École des Hautes Études en Sciences Sociales, França Université de Nanterre, França	1990 2001	École des Hautes Études en Sciences Sociales, França Université de Montreal, Canadá
Ruben George Oliven	1977	Universidade de Londres, Inglaterra	1987 1994	Université Paris V, França Universidade de Berkeley, EUA
Ari Pedro Oro	1985	Université Paris III, França		
Maria Elizabeth Lucas	1990	University of Texas, Austin, EUA	1995 2002 2003	Indiana University, EUA University of California, EUA Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Ondina Fachel Leal	1989	University of California, Berkeley, EUA	1992 1997	Laboratoire de Anthropologie Urbaine, CNRS, França Harvard Medical School, EUA
Maria Eunice Maciel	1994	Université Paris V, França	2006	Laboratoire de Anthropologie Sociale, França
Carlos Alberto Steil	1995	UFRJ, Brasil	2007	University of Calif., San Diego, EUA
Cornelia Eckert	1992	Université Paris V, França	2001	Universtié de Paris VII, França
Sergio Baptista	2001	USP		
Ceres Victora	1996	Brunel University, Inglaterra	2011	Johns Hopkins University, EUA
Denise Jardim	2001	UFRJ	2004 2008	Universidade Complutense de Madri, Espanha
Daniela Knauth	1996	École des Hautes Études en Sciences Sociales, França		
Bernardo Lewgoy	2000	USP		
Emerson Giumbelli	2000	UFRJ		
Fabiola Rohden	2000	UFRJ		
Patrice Schuch	2005	UFRGS	2007	UFRGS
Arlei Sander Damo	2005	UFRGS		

Fonte: Quadro produzido pela própria autora desta dissertação.

O PPGAS da UFRGS é um dos programas brasileiros em maior diversidade dos docentes, no que diz respeito aos países e instituições em que foram realizados seus doutorados.

A produção intelectual dos docentes é altamente qualificada. É importante ainda salientar que 15 entre os 17 professores são pesquisadores de produtividade CNPq. Alguns de seus docentes participam de comitês editoriais de revistas internacionais. Além disso, um dos seus docentes é membro titular da Academia Brasileira de Ciências e foi Professor Visitante na Brown University; outro docente é membro do Comitê de Pesquisa em Ciências Sociais e Saúde Reprodutiva do World Health Organization (WHO). O Programa também apresenta um grande número de prêmios tanto por parte de docentes quanto por parte dos discentes, destacando-se os de Melhor Tese de Doutorado em Ciências Sociais – ANPOCS em 2007 e 2010 e melhor tese de doutorado da CAPES no ano de 2011. Entre os prêmios dos docentes, dois professores receberam prêmio de Pesquisadores Destaque na Área de Ciências Humanas da FAPERGS, três docentes ganharam Menção Honrosa no Concurso Sívio Romero, FUNARTE; Grande Prêmio CAPES de Tese Ruth Cardoso

em Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ciências Sociais Aplicadas e Ensino de Ciências; Medalha Roquette-Pinto de Contribuição à Antropologia Brasileira; Membro da Ordem Nacional do Mérito Científico, na classe de Comendador, Ministério de Ciência e Tecnologia, entre outros.

5.3 O corpo discente

A procura dos alunos estrangeiros pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS teve início em 1991, com o ingresso do primeiro aluno estrangeiro, proveniente de Cabo Verde, no curso de mestrado. Após 1996, o ingresso dos mesmos se tornou mais regular, conforme podemos constatar nos quadros a seguir:

Quadro 2 – Perfil dos Alunos Estrangeiros-Independentes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS – MESTRADO (Período 1991-2012)

Nome	Idade ao Ingressar no PPGAS	Sexo	Nacionalidade	Formação Acadêmica	Universidade	Estado Civil no momento da candidatura	Período de estudos no PPGAS	Tipo de Bolsa
1. José Carlos Gomes dos Anjos	26	M	Cabo-verdiano	Ciências Sociais	UFRGS	Solteiro	1991 a 1993	CAPES
2. Miguel Arturo Chamorro Vergara	33	M	Chileno	Ciências Sociais	UFRGS	Solteiro	1995 a 1997	CAPES
3. José Exequiel Basini Rodrigues	31	M	Uruguaio	Antropologia	UDELAR, Uruguai	Solteiro	1997 a 1999	CAPES
4. Lélío Nicolas Guigou Mardero	30	M	Uruguaio	Antropologia	UDELAR, Uruguai	Casado	1997 a 2000	CAPES
5. Maria Eloisa Martin	25	F	Argentina	Sociologia	UBA, Argentina	Solteira	1999 a 2001	CAPES
6. Laura Cecília Lopez	28	F	Argentina	Ciências Antropológicas	UBA, Argentina	Solteira	2003 a 2005	CAPES
7. Pilar Uriarte Bálamo	25	F	Uruguaia	Ciências Antropológicas	UDELAR, Uruguai	Solteira	2003 a 2005	CAPES
8. Verônica Perez Horvath	34	F	Uruguaia	Psicologia	UDELAR, Uruguai	Casada	2003 a 2005	CAPES
9. Patrick Laigneau	32	M	Francês	Engenharia de Recursos Hídricos	ENSHMG, França	Solteiro	2004 a 2006	s/bolsa
10. Yamila Rovito Barragan		F	Uruguaia	Ciências Antropológicas	UDELAR, Uruguai	Casada	2004 a 2006	CAPES
11. Daniel Etcheverry Burgueño	44	M	Uruguaio	Ciências Sociais	UFRGS	Solteiro	2005 a 2007	CAPES
12. Mabel Luz Zeballos Videla	32	F	Uruguaia	Ciências Antropológicas	UDELAR, Uruguai	Solteira	2007 a 2009	CAPES
13. Renelle Millette	30	F	Trinidadense	Letras	UFRGS	Solteira	2009 a 2011	CNPq
14. Juan Agustín Scuro Somma	27	M	Uruguaio	Ciências Antropológicas	UDELAR, Uruguai	Solteiro	2010 a 2012	CAPES
15. Tomás Guzman Sanchez	24	M	Colombiano	Antropologia Social	Universidad Nacional de Colombia	Solteiro	2011 a 2013	S/bolsa
16. Miguel Joaquim Justino Muhale	29	M	Moçambicano	Antropologia	Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique	Solteiro	2012 a	CAPES

Fonte: Quadro produzido pela própria autora desta dissertação.

O primeiro aluno estrangeiro do PPGAS/UFRGS, José Carlos Gomes dos Anjos, atualmente é professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul atuando na Pós-Graduação em Sociologia e Desenvolvimento Rural e Coordenador do Curso de Doutorado em Ciências Sociais da Universidade de Cabo Verde. Este programa iniciou o processo de implantação em 2009, sendo o primeiro Programa de Doutorado de Cabo Verde. Este curso é realizado em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujos professores, em colaboração com os da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), são responsáveis pelas disciplinas, a orientação das teses e a coordenação das linhas de investigação.

Quadro 3 – Perfil dos Alunos Estrangeiros-Independentes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS - DOUTORADO (Período 1991-2012)

Nome	Idade ao ingressar no PPGAS	Sexo	Nacionalidade	Mestrado	Universidade	Estado Civil no momento da candidatura	Período de estudos no PPGAS	Tipo de Bolsa
1. José Carlos Gomes dos Anjos	31	M	Cabo-verdiano	Antropologia Social	UFRGS	Solteiro	1994 a 1998	CAPES
2. Pablo Semán	31	M	Argentino	Sociologia	UBA, AR	Solteiro	1995 a 2000	CAPES
3. Andrea Margarita Quadrelli Sánchez	30	F	Uruguiaia	Ciências Biológicas	UDELAR, UR	Solteira	1999 a 2002	CAPES
4. José Exequiel Rodrigues Bassini	33	M	Uruguaio	Antropologia Social	UFRGS	Solteiro	1999 a 2003	CNPq
5. Lélío Nicolas Guigou Mardero	37	M	Uruguaio	Antropologia Social	UFRGS	Casado	2004 a 2008	CNPq
6. Pilar Uriarte Bálamo	27	F	Uruguiaia	Antropologia Social	UFRGS	Solteira	2005 a 2009	CNPq
7. Daniel Etcheverry Burgueño	46	M	Uruguaio	Antropologia Social	UFRGS	Solteiro	2007 a 2011	CAPES
8. Mabel Luz Zeballos Videla	34	F	Uruguiaia	Antropologia Social	UFRGS	Solteira	2009 a	CAPES
9. Patrick Laigneau	38	M	Francês	Antropologia Social	UFRGS	Casado	2010 a	CNPQ
10. Juan Agustín Scuro Somma	29	M	Uruguaio	Antropologia Social	UFRGS	Solteiro	2012 a	CAPES
11. Claude Petrognani	28	M	Italiano	Antropologia	Universidade de Genova, Itália	Solteiro	2012 a	CAPES

Fonte: Quadro produzido pela própria autora desta dissertação.

Segundo Marchetto (2005), existem diversas categorias de alunos internacionais. Entre estas, podemos identificar, entre os alunos estrangeiros do PPGAS, duas categorias. A primeira é dos alunos que se movem independentemente, são estudantes que se autofinanciam, pelo menos em um primeiro momento, ao vir estudar em um país estrangeiro, muitas vezes sem a garantia de uma bolsa de estudos. Alguns, após serem selecionados e concorrendo com os estudantes brasileiros, são contemplados com bolsa de estudos para se manter durante a sua formação. Pode-se perceber que os alunos que vieram de

forma independente em busca de sua formação junto ao PPGAS/UFRGS em Porto Alegre são os que residem em países mais próximos do Brasil. É provável que essa proximidade, além de geograficamente mais favorável, também inclua outros fatores que lhes incentivem a partir para um outro país sem uma garantia de bolsa de estudos, como familiaridade com a língua, proximidade cultural, existência de grupos de estudantes originários dos países de origem, entre outras. Como podemos observar em Lima e Maranhão (2009), ao elencar categorias de fatores que podem influenciar a decisão de indivíduos com determinação em estudar no exterior, temos o quadro a seguir:

Quadro 4 – Aspectos que influenciam o estudante na escolha do país de destino

Fator	Aspectos
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Língua do país de destino; - Proximidade cultural e geográfica entre o país de origem e de destino; - Existência de grupos de estudantes originários do país de origem, no país de destino; - Qualidade de vida no país de destino: clima, atividades culturais e turísticas etc.
Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de oferta de programas e cursos pelo sistema de educação do país de destino; - Reputação e percepção de qualidade do sistema educativo existente no país de destino e dos estabelecimentos educacionais, em relação ao país de origem.
Econômico	<ul style="list-style-type: none"> - Ligações econômicas pré-existentes entre os países que exportam e que acolhem estudantes; - Existência e acesso à infra-estrutura destinada a estudantes estrangeiros: seguro de saúde, alojamento, restaurante universitário, cursos de língua, etc.; - Valorização das competências desenvolvidas, pelas instituições do país de origem; - Comparação entre os custos financeiros (taxas de inscrição, mensalidade escolar, custo de vida etc.) envolvidos na formação oferecida nos países de origem e de destino; - Possibilidade de trabalhar durante os estudos e obter algum recurso financeiro; - Existência de oportunidades no mercado de trabalho e possibilidade de permanecer no país de destino após o término do curso.
Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> - Equivalência do diploma expedido pelo país de origem, no país de destino; - Efetiva possibilidade de estudantes estrangeiros terem acesso aos cursos desejados no país de destino; - Validação do diploma expedido pelo país de destino, no país de origem; - Facilidade de obter visto de permanência no país de destino.

Fonte: Lima e Maranhão apud Maria Denize Santos Peixoto (disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307401886_ARQUIVO_Cod-8997276-Mobilidadeacademica.pdf>.)

Entre os alunos que se inscreveram para estudar por conta própria, o país com maior participação no PPGAS/UFRGS é o Uruguai, e, em segundo lugar, a Argentina, conforme podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 5 – Alunos estrangeiros-independentes do PPGAS/UFRGS por Nacionalidade

Ano de Ingresso	Nacionalidade	
	Mestrado	Doutorado
1991	Cabo Verde	
1994		Cabo Verde
1995	Chile	Argentina
1997	Uruguai Uruguai	
1999	Argentina	Uruguiaia Uruguiaia
2003	Argentina Uruguai Uruguai	
2004	França Uruguai	Uruguai
2005	Uruguai	Uruguai
2007	Uruguai	Uruguai
2009	Trinidad e Tobago	Uruguai
2010	Uruguai	França
2011	Colômbia	
2012	Moçambique	Uruguai Itália

Fonte: Quadro produzido pela própria autora desta dissertação.

Quadro 6 – Nacionalidades dos alunos estrangeiros-independentes do PPGAS/UFRGS

Nacionalidade	Total
Uruguiaia	09
Argentina	03
Francesa	02
Cabo Verde	01
Chilena	01
Colombiana	01
Trinidad e Tobago	01

Fonte: Quadro produzido pela própria autora desta dissertação.

Devemos levar em conta que, do universo dos alunos estrangeiros, 10 alunos cursaram o mestrado e o doutorado no PPGAS/UFRGS, portanto, ao contabilizar a nacionalidade, esta foi considerada apenas uma vez. Entre estes, duas alunas são moçambicanas, cursando as duas modalidades com bolsa através do convênio PEC-PG. A aluna argentina fez o mestrado através de seleção normal no PPGAS e, durante o doutorado, foi selecionada para bolsa PEC-PG; os outros 7 alunos realizaram o mestrado e o doutorado se inscrevendo diretamente no PPGAS,

concorrendo com os alunos brasileiros, sem participar de nenhum acordo ou convênio.

A outra categoria é dos estudantes que recebem incentivos acadêmicos: estes fazem parte da cooperação internacional, inseridos em Acordos/Convênios de Programas do Governo, ou por Acordos/Convênios de Programas Interinstitucionais (IES-IES ou IES e entidades do país de origem – religiosas, ONGs, educacionais), como é o caso do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), o qual é o objeto deste estudo.

5.4 Conhecendo os perfis de discentes estrangeiros beneficiados com o Programa de Estudante Convênio – PEC-PG no PPGAS/UFRGS

O ingresso de alunos através do PEC-PG no PPGAS teve início a partir do ano de 2004. A primeira aluna a ingressar nesta modalidade é de origem moçambicana e foi selecionada para cursar o mestrado. E, em 2005, ingressou a primeira aluna de doutorado, de nacionalidade argentina. O ingresso seguinte para o mestrado ocorreu em 2006, sendo uma aluna chilena.

Recordo que nessa época não tínhamos muitas informações sobre os trâmites com relação a este tipo de aluno bolsista. Desse modo, os primeiros alunos PEC-PG tiveram muitas dificuldades em relação ao caminho a ser percorrido até a regularização da sua situação na Universidade, no Programa e como estrangeiro em uma cidade que também estava pouco preparada para recebê-los, questão que retomaremos posteriormente.

Quadro 7 – Perfil dos Alunos Estrangeiros PEC-PG do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS – MESTRADO (Período 2004-2012)

Nome	Idade ao Ingressar no PPGAS	Sexo	Nacionalidade	Formação Acadêmica	Universidade	Estado civil no momento da candidatura	Período de estudos no PPGAS	Tipo de Bolsa
1. Dulce Maria Domingos Chalé João Mungoi	31	F	Moçambicana	Ciências Sociais	UFRJ	Casada	2004 a 2006	PEC-PG CAPES
2. Fernanda Paz Fontecilla Cepeda	31	F	Chilena	Bacharel em Ciência Política	Pontificia Universidad Católica do Chile	Solteira	2006 a 2008	PEC-PG CNPq
3. Carla Indira Carvalho Semedo	25	F	Cabo-verdiana	Sociologia	Universidad Jean Piaget, Cabo Verde	Solteira	2007 a 2009	PEC-PG CAPES
4. Sena Annick Laetitia Abiou	31	F	Beninense	Letras	Université Nationale Du Benin, Benin	Solteira	2009 a 2011	PEC-PG CNPq
5. Joelma Marisia Firmone Joaquim Cruz	28	F	Moçambicana	Antropologia	Universidad Eduardo Mondlane, Moçambique	Solteira	2010 a 2012	PEC-PG CNPq
6. Segone Ndangalila Cossa	28	M	Moçambicana	Antropologia	Universidad Eduardo Mondlane, Moçambique	Solteiro	2012 a	MEC-Moçambique ⁹
7. Marcela Velásquez Cuartas	24	F	Colombiana	Sociologia	Universidad del Valle, Colômbia	Solteira	2012 a	PEC-PG CNPq

Fonte: Quadro produzido pela própria autora desta dissertação.

Quadro 8 – Perfil dos Alunos Estrangeiros PEC-PG do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS - DOUTORADO (Período 2005-2012)

Nome	Idade ao Ingressar no PPGAS	Sexo	Nacionalidade	Mestrado	Universidade	Estado civil no momento da candidatura	Período de estudos no PPGAS	Tipo de Bolsa
1. Laura Cecilia Lopez	30	F	Argentina	Antropologia Social	UFRGS	Solteira	2005 a 2009	PEC-PG CAPES
2. Dulce Maria Domingos Chalé João Mungoi	32	F	Moçambicana	Antropologia Social	UFRGS	Casada	2006 a 2010	PEC-PG CAPES
3. Fanny Longa Romero	40	F	Venezuelana	Letras	UFPE	Solteira	2006 a 2010	PEC-PG CAPES
4. José Miguel Nieto Olivar	28	M	Colombiano	Literatura Latino-Americana	Universidad Javeriana, Colômbia	Solteiro	2006 a 2010	PEC-PG CAPES
5. Patrícia Claudia Fasano	43	F	Argentina	Antropologia Social	UM, Argentina	Solteira	2007 a 2011	PEC-PG CAPES
6. Sena Annick Laetitita Abidou	33	F	Beninense	Antropologia Social	UFRGS	Solteira	2011 a	PEC-PG CAPES
7. Victoria Irisarri	37	F	Argentina	Antropologia Social	UNSAM, Argentina	Solteira	2011 a	PEC-PG CAPES

Fonte: Quadro produzido pela própria autora desta dissertação.

⁹ MEC-Moçambique – Este aluno veio com bolsa concedida pelo seu país de origem. Para não deixá-lo de fora, achei melhor incluí-lo na categoria de estudante com bolsa PEC-PG.

A partir de 2006, o ingresso de alunos com bolsas PEC-PG se tornou regular, conforme podemos ver no quadro a seguir:

Tabela 8 – Ingresso de alunos através do Convênio PEC-PG no PPGAS/UFRGS (2004-2012)

	2004	2005	2006	2007	2009	2010	2011	2012
Mestrado	01		01	01	01	01		02
Doutorado		01	03	01			02	
Total	01	01	04	02	01	01	02	02

Fonte: Quadro produzido pela própria autora desta dissertação.

Quadro 9 – Nacionalidade por ano de ingresso - alunos Convênio PEC-PG no PPGAS/UFRGS (2004-2012)

	2004	2005	2006	2007	2009	2010	2011	2012
Mestrado	Moçambique		Chile	Cabo Verde	Benin	Moçambique		Moçambique Colômbia
Doutorado		Argentina	Moçambique Venezuela Colômbia	Argentina			Benin Argentina	

Fonte: Quadro produzido pela própria autora desta dissertação.

Quadro 10 – Nacionalidade dos alunos Convênio PEC-PG no PPGAS/UFRGS (2004-2012)

Nacionalidade	Total
Moçambicana	04
Argentina	03
Colombiana	02
Beninense	02
Chilena	01
Caboverdiana	01
Venezuelana	01

Fonte: Quadro produzido pela própria autora desta dissertação.

Entre os alunos que cursaram mestrado ou doutorado, beneficiados pelo PEC-PG no PPGAS destaca-se, em primeiro lugar, a nacionalidade argentina entre os países das Américas e, entre os africanos, a moçambicana, e, em segundo, a beninense.

Com o levantamento de dados, observa-se que a agência que mais concede bolsas é a CAPES, tanto como bolsa distribuída através do próprio Programa quanto as concedidas por meio do convênio PEC-PG, em uma proporção de 75% a mais do que as bolsas concedidas pelo CNPq nas duas modalidades.

Na análise referente ao sexo dos alunos, foi constatado que dos dez alunos PEC-PG ingressantes apenas um é do sexo masculino. Entre os alunos independentes, dos 16 alunos, nove são do sexo masculino. De acordo com o Relatório Global de Educação, publicado pela UNESCO em 2009, as estatísticas mostram que a mobilidade internacional de estudantes do sexo feminino tem avançado em um ritmo mais rápido do que a do sexo masculino. No entanto, como a maioria dos países não fornece dados divididos por sexo, esta estimativa se baseia em estatísticas fornecidas por um pequeno número de países que acolhem estudantes estrangeiros. Nos dados recolhidos sobre o ensino superior no mundo, geralmente a situação das mulheres, em relação aos homens, está melhor. Porém, existem claramente diferenças entre os sexos nos cursos frequentados, em que há uma menor presença de mulheres nas ciências exatas e engenharias, destacando-se a presença feminina nas áreas de Educação, Humanidades e Artes, Ciências Sociais, Educação Comercial e Direito, Saúde e Serviço Social. No que se refere ao predomínio da presença feminina, entre os bolsistas PEC-PG no PPGAS/UFRGS, um dos fatores possíveis da maior mobilidade das mulheres pode ser o deslocamento de seu país de origem, acompanhado da garantia de uma bolsa de estudos, o que, sem dúvida, faz com que esse movimento de migrar para fins de estudo em um país diferente ocorra de forma mais tranquila, tendo uma garantia financeira. Já entre os que se inscreveram por conta própria, predomina o sexo masculino.

Quanto ao estado civil dos alunos estrangeiros no momento da candidatura, entre os alunos PEC-PG, apenas uma aluna era casada. Entre os alunos independentes, três eram casados.

Em relação aos dados sobre a idade dos discentes estrangeiros, o intervalo da idade dos alunos entrevistados revela que, no momento do ingresso no curso de mestrado, a média é de 29 anos e no doutorado, 34 anos.

Ao analisar a trajetória familiar dos estudantes PEC-PG, pode-se observar que 50% dos pais possuem curso superior. Tais dados merecem atenção na medida em que estudos sugerem que as vantagens culturais associadas ao nível de escolarização dos pais são cumulativas na vida dos filhos (BOURDIEU, 1968).

Entre os temas de pesquisa escolhidos pelos alunos, destacam-se os seguintes:

Quadro 11 - TEMAS ESTUDADOS PELOS ALUNOS ESTRANGEIROS PEC-PG DO PPGAS/UFRGS - MESTRADO

Nome	Título Dissertação	Orientador
1. Dulce Maria D. C. João Mungoi	“O Mito Atlântico”: relatando experiências singulares de mobilidade nos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de reconstrução de suas identidades étnicas	Prof. Carlos Alberto Steil
2. Fernanda Paz Fontecilla Cepeda	“De Arte e de Empresários (ou de como entra a lógica empresarial na produção cultural: um estudo antropológico da 6ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul)”	Profa. Ceres Gomes Victora
3. Carla Indira Carvalho Semedo	“Mara sulada dā ku torno”: performance, gênero e corporeidade no grupo de batukadeiras de São Martinho Grande (Ilha de Santiago – Cabo Verde)	Profa. Maria Elizabeth Lucas
4. Sena Annick Laetitia Abiou	“A fluidez do coração: para uma antropologia do amor e da religião no batuque do RS”	Prof. Ari Pedro Oro
5. Joelma Marísia Firmone Joaquim	“Eu vi elas dando o peito e não podia dar: representações e práticas de mulheres vivendo com HIV/AIDS sobre aleitamento materno”	Profa. Daniela Riva Knauth
6. Segone Ndangalila Cossa	“A construção do corpo feminino como perpétuo domínio masculino – o caso do Unhago (ritos de iniciação feminina) na província do Niasso, África”	Profa. Ondina Fachel Leal
7. Marcela Velásquez	“Mijita! Que el clarinete es solo pa’ hombres”: as construções de gênero nas práticas musicais em Quibdó-Chocó (Colômbia)	Profa. Maria Elizabeth Lucas

Fonte: Quadro produzido pela própria autora desta dissertação.

Quadro 12 - TEMAS ESTUDADOS PELOS ALUNOS ESTRANGEIROS PEC-PG DO PPGAS/UFRGS - DOUTORADO

Nome	Tema da Tese	Orientador
1. Laura Cecília Lopez	“Que América Latina se sincere: uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e as reparações no Cone Sul”	Profa. Denise Fagundes Jardim
2. Dulce Maria Domingos Chalé João Mungoi	“Identidades Viajeiras: Família e transnacionalismo no contexto da experiência migratória de moçambicanos para as minas da terra do Rand, África do Sul”	Prof. Carlos Alberto Steil
3. Fanny Longa Romero	“Corpo, sangue e território em <i>wounmaikat</i> (nossa mãe-terra): uma etnografia sobre violência e mediações de alteridade em sonho entre os <i>wayuu</i> na Colômbia e na Venezuela”	Profa. Denise Fagundes Jardim
4. José Miguel Nieto Olivar	“Guerras, trânsitos e apropriações: políticas da prostituição feminina a partir das experiências de quatro mulheres militantes em Porto Alegre”	Profa. Ceres Gomes Victora
5. Patrícia Claudia Fasano	“ <i>Cambio de estilo. Etnografía sobre comunicación comunitaria, iglesia catolica, cultura popular, radio, política y participación en un barrio de Argentina</i> ”	Profa. Claudia Lee W. Fonseca
6. Sena Annick Laetitia Abidou	“A formação de filhos-de-santo: estudo do sistema de socialização no terreiro: oralidade, práticas e memória”	Prof. Ari Pedro Oro
7. Victoria Irisarri	“Emoções, política e economia num movimento sociocultural em rede”	Prof. Ruben George Oliven

Fonte: Quadro produzido pela própria autora desta dissertação.

Ao analisar o quadro com as temáticas escolhidas pelos alunos PEC-PG do PPGAS, é possível observar que existe uma relação entre o tema desenvolvido em seu mestrado ou doutorado e o seu país de origem, o que leva a refletir sobre o quanto o meio social em que o aluno está inserido tem peso em suas escolhas.

6 A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA MIGRATÓRIA

6.1 O fluxo de estudantes internacionais para o Brasil

O Brasil, que por muitos anos figurou entre os destinos menos procurados, tornou-se mais recentemente atrativo, do ponto de vista profissional e acadêmico, atraindo estudantes que vêm em busca de intercâmbio internacional, no lugar de países que, em outra época, eram os destinos preferidos dos estudantes, como os Estados Unidos e países europeus. Essa é uma nova tendência, e universidades de todo o mundo estão se articulando para participar de maneira efetiva no processo de internacionalização.

Essa busca pela internacionalização está gerando uma demanda por migrações altamente qualificadas em centros de excelência, principalmente em termos de pesquisa científica e competição no mercado de trabalho com os brasileiros, fazendo com que alguns alunos sejam absorvidos por instituições brasileiras, enquanto outros permanecem como estudante de Pós-Doutorado em outros estados e cidades, não se inserindo como profissionais no mercado de trabalho.

No caso dos estudantes, pode-se utilizar o termo “migração temporária”, como abordado por Subuhana (2005) e Mungoi (2007), pois a maioria desses permanece no Brasil apenas por um período determinado, ingressando no país com o Visto de Estudante “Visto Temporário IV”, o qual é concedido por 365 dias, podendo ser renovado. Essa migração, geralmente através de acordos bilaterais, em tese, é temporária, devido à condição aceita previamente da obrigatoriedade do retorno quando do término do curso.

Mesmo tendo assumido o compromisso diplomático de retornar ao seu país de origem, alguns estudantes internacionais buscam a regularização de sua posição como profissional estrangeiro atuando no Brasil, por meio do casamento ou da relação estável com brasileiros, sendo esta uma forma de permanecer no Brasil de forma legal.

6.2 A tomada de conhecimento do Programa PEC-PG

Considerando o Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) uma política pública na área da educação e, portanto, acessível, perguntei aos estudantes estrangeiros do PPGAS-UFRGS de que maneira tiveram conhecimento do Convênio. As respostas mostraram que o acesso às informações ocorreu de maneira aleatória. O encontro com a proposta do Programa, de modo geral, se dá como resultado de uma busca, seja junto à instituição de origem, seja por pesquisas na internet ou por indicação pessoal.

Uma entrevistada relatou que obteve conhecimento do PEC-PG através do Ministério da Ciência e Tecnologia de Moçambique, instituição responsável pela divulgação e seleção das bolsas do Convênio MCT (Moçambique) e CNPq (Brasil). Mas se referindo à escolha da Universidade e do Curso, informou que ocorreu após uma pesquisa na internet, na qual teve conhecimento que a UFRGS oferecia uma pós-graduação de qualidade e reconhecida no Brasil e no exterior. Outra aluna já havia feito a graduação na UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro – como bolsista da Fundação FORD. Aliás, de modo geral, os alunos africanos recorrem ao setor de relações internacionais de suas universidades ou às embaixadas do Brasil, no caso de sua existência, para encontrar informações sobre a política PEC-PG, bem como para conhecer os programas de Pós-Graduação no Brasil e suas ofertas.

[...] Tomei conhecimento do PEC-PG através do Ministério da Ciência e Tecnologia de Moçambique, instituição responsável pela divulgação e seleção das bolsas do Convênio MCT (Moçambique) e CNPq (Brasil). [Joelma].

Entre as respostas, verificou-se também a tomada de conhecimento através de parentes e/ou conhecidos. Um aluno relatou que queria sair da Colômbia e não queria ir para a Europa (Ocidental) nem para os Estados Unidos. E, para um colombiano sair de seu país, a garantia de uma bolsa de estudos é a opção mais fácil e próxima. Como queria estudar Antropologia e a UFRGS havia sido indicada por uma prima, que é professora nesta instituição, essa foi a melhor opção, o que destaca a importância das relações e das redes sociais no processo de troca de informações e de conhecimento.

[...] Através de uma prima que mora no Brasil há 20 anos e é professora na UFRGS, e, posteriormente na embaixada do Brasil em Bogotá. [José Miguel].

[...] Através de uma amiga em Cabo Verde. [Carla].

Alguns se referem aos congressos internacionais, destacadamente a Reunião de Antropologia do MERCOSUL, como um momento em que obtiveram informações sobre o PPGAS ou contato com um dos professores do Programa. Duas alunas argentinas tomaram conhecimento do Convênio através de professores do Programa. Uma foi recomendada por um pesquisador argentino que mantinha contatos de pesquisa com um professor do PPGAS/UFRGS, quando veio realizar um intercâmbio durante o seu curso de mestrado no Ides/Buenos Aires, Argentina. Quando ela conheceu o trabalho de alunos e professores, desenvolveu o interesse em se candidatar ao PEC-PG para estudar Antropologia na UFRGS. A outra aluna conheceu o Convênio através de um professor que participou de sua banca de mestrado.

[...] A Profa. que integrou a minha banca de Mestrado na Universidad Nacional de Misiones. Depois disso, ela me convidou a participar num Seminário em Buenos Aires e foi aí que ela me convidou a fazer o doutorado na UFRGS e me falou do PEC-PG. [Patrícia].

[...] Através de um professor do PPGAS, ele sugeriu olhar as convocatórias. [Victoria].

Mas há também relatos de alunos que esclareceram que só tiveram conhecimento do Convênio quando já estavam estudando no Brasil. É o caso da aluna que já cursava o mestrado em Antropologia Social na UFRGS quando ficou sabendo da existência do PEC-PG. Assim, se candidatou a uma bolsa para continuar os estudos em nível de doutorado no ano seguinte. Ela se submeteu ao processo normal de seleção, tendo sido aprovada, e recebeu a bolsa durante o segundo ano do doutorado.

[...] Estava cursando o mestrado (para o qual fiz a seleção comum) e fiquei sabendo que existia o PEC-PG como possibilidade de bolsa para o doutorado. [Laura].

Houve também outra estudante da América Latina que iniciou a trajetória acadêmica no Brasil com um emprego de professora universitária visitante. Ao término do visto de trabalho temporário, se candidatou ao mestrado na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), quando recebeu a informação sobre a bolsa PEC-PG por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Informou que até então desconhecia o Programa de Estudantes-Convênio PEC-PG.

[...] Através da Pró-Reitoria de Pós-Graduação UFPE, após ter feito a seleção normal para o mestrado por desconhecer o Programa Convênio. [Fanny].

Após concluir o mestrado, de volta à Venezuela, ela procurou na internet por cursos de pós-graduação na área de Ciências Humanas e Sociais no Brasil que enfatizassem a problemática migratória. Com isso, chegou ao Núcleo de Antropologia e Cidadania (NACI), do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS, sendo sua escolha pelo PPGAS/UFRGS influenciada pelo conhecimento da produção acadêmica e de pesquisa da Professora Coordenadora do Núcleo, a qual se tornou sua orientadora no doutorado.

Percebe-se que principalmente os alunos da América do Sul, ao se candidatarem, já estabeleceram um contato prévio com um pesquisador do curso pretendido, tendo em vista a proximidade geográfica e os intercâmbios acadêmicos existentes. No relato de um aluno colombiano, ficou evidente a importância de uma rede de pessoas de seu país que circulavam pelo Brasil, mais especificamente em Porto Alegre, para obter a informação da existência do PPGAS e de um Núcleo de Pesquisa especializado em seu tema de interesse de pesquisa: Prostituição Internacional. Em seu relato, explica que, devido à sua excelente integração no Programa, estimulou uma colega venezuelana a também seguir o mesmo percurso. Nesse caso, ela também pesquisava o mesmo tema. Quanto aos alunos africanos, pode-se observar no relato da aluna de Benin que a distância acadêmica Brasil-África já não é tão grande. Ela obteve conhecimento sobre Convênio e o Brasil através de um professor brasileiro que foi ministrar aulas na Universidade do Benin,

levando, com isso, informações sobre o Brasil e a Antropologia brasileira à candidata.

[...] Conheci o programa através do Professor SOGBOSSI H. Brice [...] mas depois foi com a instalação da embaixada do Brasil em Bénin que conheci melhor o programa. [Sena].

A criação de Convênios e Protocolos de Cooperação entre o Brasil e a África está proporcionando uma maior troca acadêmica e cultural no setor educacional. Esse é o caso dos convênios PEC-G e PEC-PG, entre outros, evidenciando a importância das trocas acadêmicas na conformação de redes que levem à expansão dos programas de intercâmbio, em que pode ocorrer a troca de informações sobre projetos de pesquisas, além da troca de conhecimentos e de contatos, promovendo a abertura de futuras relações acadêmicas, culturais e afetivas.

6.3 O Brasil sob a visão dos alunos estrangeiros

A mudança para outro país é algo que requer uma preparação prévia. Ou pelo menos, deveria acontecer desta forma. Para o candidato a uma formação no exterior, após a seleção e aprovação, as entrevistas demonstram que o primeiro sentimento é de conquista, mas logo passa a ser de apreensão, pois, com frequência, ele se dá conta que não sabe o que irá encontrar quando chegar ao Brasil. Como relata a aluna chilena:

[...] Do Brasil muito pouco, o conhecimento que a gente tem dos países próximos do Chile. [Fernanda].

Não são muitas as informações sobre o Brasil. E, quando há alguma, esta expõe uma visão bastante geral, não promovendo grande conhecimento do país, principalmente de suas diferentes regiões, uma vez que se trata de um território nacional extenso e com variações culturais e climáticas muito grandes. Para muitos estrangeiros, o Brasil é um país tropical, com muita festa, carnaval, samba, futebol; imagens passadas pela imprensa e pelas novelas brasileiras, que são exibidas

principalmente na África.

Isso fica evidente na fala da aluna:

[...] A imagem reportada pela imprensa e novelas, ou seja, país do futebol, sexualidade, praia, samba e carnaval e mestiçagem. Na época (1991, ainda adolescente), tinha informação de que Brasil era um país enorme, do terceiro mundo com dívidas e inflação muito alta. Minha concepção era de um país de gente alegre e cheio de contrastes e desigualdades sociais. [Dulce].

Essa visão que os candidatos estrangeiros têm do Brasil também é referida por Carlos Subuhana, de origem moçambicana, em sua tese de doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sobre os estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro:

Uns chegaram a imaginar que o Brasil fosse um 'paraíso social', sinônimo de desenvolvimento e progresso, portanto, de uma vida farta e de oportunidades incomensuráveis para todos, chegando a pensar que o estilo de vida e o Brasil mostrado nas telenovelas da Rede Globo de Televisão e da Rede Record (Miramar, em Moçambique) era o Brasil real, ou seja, o Brasil que eles haveriam de encontrar. (SUBUHANA, 2007, p. 326).

Alunos de países mais próximos já haviam visitado o Brasil, como turistas ou a trabalho, como a aluna argentina que afirmou conhecer São Paulo em função de uma pesquisa sobre mercado e política que informou ter realizado. A aluna de Benin relatou que sabia muito sobre o Brasil, fazendo novamente referência às novelas brasileiras, às quais assistia desde pequena. Para esta aluna, parece que vir para o Brasil foi um sonho que sempre esteve presente em sua trajetória de vida, inclusive realizando o seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) sob a temática do aporte cultural de Benin para o Brasil. Ela também se refere à sua professora que havia estudado no Brasil e à leitura de autores brasileiros. Com a instalação da embaixada brasileira em Benin, pôde se inscrever e realizar o seu “sonho” de estudar no Brasil. Essa foi a única aluna, tanto no ano que se inscreveu para o mestrado, quanto no ano da inscrição para o doutorado, oriunda de Benin que se candidatou ao PEC-PG.

[...] Eu sonhava do Brasil e dos países da América Latina desde o colégio quando decidi estudar como segunda língua estrangeira o espanhol. Não tinha o português, mas através do espanhol fazíamos várias referências ao Brasil como único país da América Latina que não fala espanhol. Também

com as novelas do Brasil quase tudo mundo tem um olho aberto sobre Brasil e isso todos os dias até agora. Já passou na televisão nacional de Benin e nas televisões privadas mais de 50 novelas brasileiras. Comecei a assistir às novelas brasileiras desde 8 anos de idade. [Sena].

[...] Pelos órgãos de comunicação disponíveis em Moçambique (emissoras de TV, rádios, jornais e revistas) e pela internet tinha conhecimento de que o Brasil é um dos países da América Latina cuja população é muito alegre e acolhedora, constituída pela mistura de diversas raças, tendo o futebol e o samba como as paixões nacionais. [Joelma].

Pelo que se pode perceber com as falas dos alunos, a imagem que possuem do Brasil, seja através da visão dos alunos latino-americanos seja dos africanos, é algo positivo, mesmo sendo estereotipada.

[...] um país forte economicamente, rico em produção cultural e em diversidades, com um suposto clima de festa e criatividade e tal que me chamava muito a atenção. Um país perfeito para o que eu queria, latino-americano, mas politicamente mais interessante que a Colômbia e com boas possibilidades para estudar. [José Miguel].

No que se refere à escolha do Brasil e da Universidade, esta opção parece estar diretamente ligada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, quando eles falam em escolher um curso de excelência acadêmica em uma das melhores Universidades do Brasil. Entre os alunos entrevistados, apenas um não tinha conhecimento sobre o Brasil, mas demonstrava interesse em conhecer, e afirmou que a escolha da UFRGS foi aleatória.

Em relação à imagem do Brasil no exterior, é possível observar que as novelas são as grandes responsáveis pela divulgação, mas levando-se em consideração que são ficções, nem sempre a imagem que passam corresponde à realidade.

6.4 A inserção dos estudantes no cotidiano da universidade e da cidade

Esses alunos estrangeiros, ao chegarem ao Brasil para a realização de seus estudos, encontram a cidade de Porto Alegre, capital do estado, com clima subtropical úmido, e com a característica de grande variabilidade meteorológica. Atualmente com 1 413 094 habitantes, conforme dados do IBGE, é uma cidade cosmopolita e etnicamente diversificada. Nos anos 2000, foi o importante centro do Fórum Social Mundial, que a projetou na imprensa internacional e em projetos afirmativos e de direitos humanos com impacto global. É uma cidade com um mercado imobiliário altamente valorizado e com uma limitada política de habitações estudantis. É nesse contexto que os alunos estrangeiros buscam se inserir no cotidiano porto-alegrense.

Conforme informações obtidas junto à comunidade de estudantes africanos, mais particularmente, com o relato de um aluno africano PEC-G, foi informado que os estudantes africanos que estão no Brasil tomam conhecimento do resultado do PEC-PG antes dos selecionados na África. Com isso, eles já se mobilizam para recepcionar e acomodar os novos estudantes. É interessante observar que já existe uma rede de africanos em Porto Alegre, e essa rede, assim que tem conhecimento dos selecionados, começa a se agilizar, seja no sentido de recepcionar, seja no de encontrar acomodação para os novos estudantes que estão para chegar, o que geralmente ocorre no mês de fevereiro de cada ano, tendo em vista o início do ano letivo em março.

Nem por isso, a chegada dos estrangeiros deixa de apresentar dificuldades, o que se acentua quando os estudantes internacionais latino-americanos e africanos se deparam com as complicações administrativas e burocráticas para alugar uma moradia, necessitando de fiador. Tal dificuldade também foi relatada por Mungoi (2006).

Mas não apenas os problemas práticos tornam a adaptação desses estudantes-convênio em Porto Alegre difícil. Outros fatores como o sentimento de solidão, a saudade da família e do país, a dificuldade de acesso a locais de diversão, entre outros, contribuem para a difícil inserção. Uma aluna moçambicana relatou que, nos primeiros seis meses, sentiu muita saudade da família e de seu país. O fato de ter morado na Vila Santa Izabel, em Viamão, cidade vizinha e distante do centro de Porto Alegre, contribuiu para que se sentisse assim. Também

se sentiu frustrada porque só convivia com moçambicanos e tinha pouco contato com brasileiros. Com isso, não alcançava o seu propósito, que era poder estar mais tempo com os brasileiros e com pessoas de outros países, para realmente poder fazer o intercâmbio que a levou a emigrar de seu país. Se, por um lado, a convivência com os moçambicanos poderia aliviar a sua solidão, por outro, dificultava a convivência com pessoas de outras nacionalidades, sendo esta troca cultural um dos objetivos do intercâmbio.

A Vila Santa Isabel situa-se na cidade de Viamão e faz divisa com a unidade Campus do Vale, da UFRGS, onde, devido à proximidade do Campus e à facilidade de encontrar aluguéis acessíveis com menor burocracia de documentação normalmente exigida pelas imobiliárias da capital, se formou uma comunidade africana. Essa opção de habitação, que facilita em um primeiro momento a estada na cidade, para muitos é apenas uma passagem, um local de acolhimento no momento em que chegam à Porto Alegre e em que não conhecem outras possibilidades. Mas assim que começam a dominar o ambiente e a se locomover com mais facilidade pela cidade, eles partem em busca de outro local de moradia mais próximo do centro da cidade.

A moradia na Vila Santa Isabel se tornou um local preferencial de residência para os alunos africanos, não ocorrendo o mesmo com os estudantes latino-americanos. Estes, quando entrevistados, geralmente demonstram que já tinham algum conhecimento sobre a cidade de Porto Alegre. Alguns possuem um conhecido ou parente residindo na cidade, ou, ainda, procuram dividir um local de moradia com outro estudante, do mesmo país de origem, ou com estudantes brasileiros que venham de outros estados do país, não mencionando maiores dificuldades neste sentido.

Para os alunos africanos, Porto Alegre está mais distante; inclusive, alguns dos entrevistados não haviam ouvido falar da cidade até se candidatar à bolsa PEC-PG no PPGAS/UFRGS. Uma aluna relatou que, após ser aceita pelo PPGAS, passou a pesquisar sobre a cidade, conforme fala a seguir:

[...] Eu não tinha conhecimentos sobre Rio Grande do Sul, nem Porto Alegre. Tinha algumas informações de outras cidades capitais ao sudeste e norte do Brasil. Depois que fui aceita pelo PPGAS, passei a pesquisar mais sobre Porto Alegre (RS) e a descobrir aspectos da cultura gaúcha como o hábito do

chimarrão, as danças, as roupas típicas e tomei conhecimento de que o Rio Grande do Sul tinha muitos descendentes de alemães e italianos. [Joelma].

Uma aluna que conhecia apenas as informações da internet enfatizou que chamou a sua atenção uma frase que circulava nos sites que falavam sobre as cidades da Região Sul, nos quais se dizia “melhor qualidade de vida do Brasil”. Porém, quando chegou à cidade em 2006, disse não encontrar a tão referida “qualidade de vida”.

O clima de Porto Alegre aparece como um fator de dificuldade de adaptação à cidade. A aluna de Benin revelou sentir muita dificuldade para se adaptar à Porto Alegre, em função do clima, chegando a isso interferir em seus estudos. Apesar do clima, se sentiu bem acolhida, embora se considere uma pessoa bastante reservada. Ela relata que a distância cultural faz com que a comunicação seja superficial, dificultando o entrosamento.

[...] Sentia uma agressão climática muito forte de jeito que eu não conseguia me concentrar. [Sena].

A estudante venezuelana refere-se também que, apesar de já ter morado em outras cidades do Brasil, no Norte e Nordeste, estados que têm um clima mais próximo ao de seu país, ao vir para Porto Alegre, se deparou com diversas mudanças, tais como: mudança climática, de comportamento e até mesmo nos hábitos de vestir, sentindo grande dificuldade de adaptação.

Outra aluna disse que a adaptação foi muito boa, pois em sua turma de mestrado havia vários alunos que eram estrangeiros ou oriundos de outros estados ou cidades do Brasil, o que facilitava a integração entre eles. No ano de seu ingresso no mestrado, a turma era composta por alunos naturais de Porto Alegre, de outros estados do Brasil, da Argentina e do Uruguai. Pode-se questionar dessa forma se a composição da turma influencia em uma melhor ou pior integração do aluno estrangeiro. É possível que, em alguns casos, ele se sinta mais inserido em classes mais diversificadas. Mas esse sentimento de integração parece depender da percepção de cada estudante, não sendo possível generalizar segundo observações em algumas entrevistas. Uma outra aluna salienta que a relação acadêmica aluno-professor foi muito boa; no entanto, a relação aluno-aluno foi um pouco superficial,

pois, apesar de ter alunos de diferentes lugares, a colaboração entre eles fora pequena.

Ainda quanto à integração dos alunos estrangeiros, observa-se também o que ocorria no caso da vinda para a cidade acompanhada pela família. A presença de familiares aparece como uma fonte de equilíbrio, facilitando a adaptação, conforme constatado a seguir:

[...] Porto Alegre – Tranquila. Estava com minha família (marido, dois filhos e uma babá), o que permitiu viver num ambiente familiar. Além disto, já tinha vivido no Rio de Janeiro durante a década de 90, o que de certa forma facilitou a minha integração, mesmo sendo lugares distintos em vários aspectos. No entanto, fiz poucas amizades. [Dulce].

Nos relatos, percebe-se que o recebimento de apoio nas questões práticas e administrativas, como, por exemplo, o auxílio na questão da moradia por parte da instituição receptora, é fundamental para que o estudante estrangeiro se sinta acolhido, minimizando as dificuldades na chegada, como vemos na fala da aluna a seguir:

[...] No Rio de Janeiro foi tranquila. Não enfrentei dificuldades porque tinha apoio do Centro de Estudos Afro Asiáticos da Universidade Cândido Mendes (parceira da FORD). Eles tratavam de todos os aspectos legais e administrativos incluindo alojamento, que constitui para muitos o grande desafio. [Dulce].

Se, por um lado, o deslocamento com familiares oferece segurança e facilita a adaptação, por outro, pode dificultar o entrosamento com os habitantes locais, conforme relatado anteriormente pela aluna, que diz ter se sentido frustrada por conviver na maior parte do tempo com moçambicanos, tendo pouco contato com brasileiros e pessoas de outros locais, dificultando a realização de uma das intenções do intercâmbio, que é a troca de experiências.

6.5 Desafios para a inserção acadêmica dos estudantes

Os alunos estrangeiros enfrentam uma série de desafios e dificuldades, começando com a elaboração da documentação para a seleção, a preparação anterior à saída de seu país; e, ao chegar ao Brasil, se deparam com problemas que vão desde o idioma, moradia e cultura à inserção no ambiente acadêmico. Pode-se identificar que entre mestrandos e doutorandos a inserção na vida acadêmica é distinta.

Alguns estudantes do mestrado citaram que as trocas entre alunos foram superficiais, com pouco aproveitamento da experiência do aluno e de sua inserção em outra cultura, o que conduz ao isolamento. No doutorado, as críticas ocorrem no plano do desenvolvimento dos estudos e da pesquisa em que o aluno se insere, seja nos núcleos, seja nas aulas.

Os desafios fazem parte da existência, surgindo frequentemente através da presença de situações novas, as quais geram, normalmente, uma expectativa. No caso dos alunos estrangeiros que buscam uma qualificação fora de seu país de origem, essa expectativa está diretamente relacionada à qualidade acadêmica do curso pretendido.

Conforme fica constatado na fala dos entrevistados:

[...] Encontrar efetivamente um curso de excelência acadêmica e produção de conhecimentos. [Fanny].

[...] Minhas expectativas eram de aprofundar minha formação acadêmica e fazer uma experiência de intercâmbio que me permitisse relativizar meus saberes e olhar as minhas temáticas de pesquisa desde uma perspectiva mais ampla. [Patrícia].

Como citado anteriormente, a escolha do PPGAS diz respeito à busca por um curso de qualidade e excelência acadêmica, de acordo com a fala dos alunos. No entanto, observa-se que alguns alunos afirmaram que as exigências do curso são muitas. É possível perceber que a qualidade do Programa, da mesma forma que é um atrativo, pode se transformar em dificuldade, devido à grande dedicação que um curso de nível competitivo exige.

Como se observa na fala dos alunos:

[...] Eu tive algumas dificuldades, porque já vinha do meu país com algumas lacunas em relação às questões teóricas. [Joelma].

[...] O desafio grande inicial foi bastante grato, mas difícil... Eu não esperava que o nível de exigência e de qualidade da antropologia brasileira fosse tanto. [José Miguel].

Assim como são altas as expectativas dos estudantes que vêm através do Convênio, são grandes os desafios que se apresentam, como o funcionamento administrativo da universidade e as particularidades do próprio curso.

Constata-se também que as expectativas são diferentes entre mestrandos e doutorandos. Para os mestrandos, em um primeiro momento, a expectativa seria concluir o curso, e, em um segundo, completar a formação cursando o doutorado; enquanto para os doutorandos, a expectativa é de uma qualificação que possa proporcionar o acesso ao mercado de trabalho, de acordo com a fala a seguir:

[...] No mestrado, tinha como expectativa continuar com o doutorado. No doutorado, ter uma titulação que me permitisse me inserir profissionalmente. [Laura].

Entre os desafios para cursar o Mestrado/Doutorado no PPGAS/UFRGS, desponta o fator “domínio da língua”, já que este é importante para acompanhar as aulas, realizar pesquisa de campo, escrever trabalhos e comunicar-se com colegas e professores. A dificuldade com a língua é salientada tanto entre os alunos latino-americanos quanto entre os africanos, o que pode acabar por restringir a participação desses estudantes em seminários e limitar seu aproveitamento das aulas, prejudicando o desempenho acadêmico.

[...] Desafio? A língua portuguesa. Meu desempenho como aluna foi restrito por causa da língua [...]. [Sena].

[...] O maior desafio acho que foi escrever em uma língua que ainda não sinto a liberdade que eu gostaria. [Victoria].

[...] Nos primeiros meses, foi certamente difícil a compreensão do idioma no contexto das aulas [...]. [Patrícia].

A barreira da língua pode ter implicações maiores e se transformar também em um problema cultural mais amplo, dificultando, pois, a comunicação e a inserção destes estudantes, acadêmica e socialmente. Embora a UFRGS ofereça o curso de Português para Estrangeiros, em um primeiro momento, no caso dos africanos, mesmo se tratando de uma população de língua oficial portuguesa, a comunicação cotidiana se dá em dialetos locais. Dessa forma, alguns não dominam totalmente a língua portuguesa, e, com isso, tendem a se cercar muito mais de pessoas da sua própria comunidade.

Os processos administrativos da universidade também aparecem como um fator importante a ser superado. Os entrevistados fazem alguns apontamentos sobre o desconhecimento da funcionalidade dos processos e do próprio programa em suas rotinas burocráticas e funcionais.

[...] Como tenho dito, a maior dificuldade foi o fato de não conhecer, nem as vezes compreender, a lógica de funcionamento (administrativo, acadêmico, etc.) do Pós. [Patrícia].

Junto a esta dificuldade, os estudantes indicam que também não veem reconhecidas suas experiências anteriores. Este dado surgiu na forma de sugestão, por parte dos alunos entrevistados, que mencionaram que o PPGAS deveria valorizar mais a presença dos alunos estrangeiros, promovendo seminários onde fosse realizada esta troca de experiências e vivências. Isso se refere tanto em relação à vida acadêmica, no caso da Antropologia em outros países, quanto da cultura de seu país de origem, dando a oportunidade ao aluno estrangeiro de apresentar o seu país e de contribuir com o seu saber, demonstrando a posição de quem vem aprender, mas que também é um indivíduo que traz o seu conhecimento. Como vemos a seguir:

[...] Eu acho que o PPGAS poderia promover mais encontros entre os professores e alunos, onde são abordadas questões relacionadas com

funcionamento/regulamentos do programa, necessidades/preocupações dos estudantes e outras questões que o PPGAS quisesse fazer chegar aos estudantes. Digo isso porque ao longo do tempo que estive vinculada ao programa houve poucos encontros dessa natureza e isso faz falta, porque é em oportunidades como essas que o programa se abre e se dá a conhecer aos estudantes, principalmente aos estrangeiros que vêm de outros contextos onde as coisas funcionam de outra maneira. [Joelma].

Uma dificuldade que poderia ter sido mencionada é a instabilidade financeira, mas apenas uma das alunas se referiu a essa questão, embora tenha sido enquanto ainda não era bolsista PEC-PG. Pois, entre os bolsistas PEC-PG, essa parece ser uma questão muito tranquila, uma vez que não apareceu referência a atraso no pagamento da bolsa, ou outra menção neste sentido.

6.6 A questão étnico-racial no meio acadêmico e na cidade de Porto Alegre

A questão étnico-racial¹⁰ aparece como fator que dificulta a inserção no meio social e acadêmico sobretudo de alunos africanos. Alguns dos alunos estrangeiros negros relataram ter sofrido preconceito, tanto de cor quanto de hábitos e costumes, dificultando, assim, sua adaptação na cidade de Porto Alegre. Nas palavras de uma aluna:

[...] Apesar de já ter morado bastante tempo em outras regiões do país, minha adaptação na cidade de Porto Alegre foi muito difícil. A variação climática e as situações de preconceito e racismo que vivi, entre outros elementos, foram alguns dos aspectos que influenciaram minha reinvenção em termos de vestuário, hábitos alimentícios, estilo de vida. [Fanny].

Esta mesma pessoa relata que apesar de não ter sentido preconceito no ambiente acadêmico da universidade, certa vez ouviu uma fala que a preocupou:

¹⁰ No que tange à questão étnico-racial, são várias as correntes teóricas que abordam esse tema, especialmente sobre o caso brasileiro (DAMATTA, 1997; FRY, 1995-1996; SANSONE, 2004). Porém, tais discussões serão abordadas apenas tangencialmente nesta seção, tomando os relatos de meus interlocutores com o intuito de compreender a lógica implícita das relações sociais que atravessam esses estudantes estrangeiros negros.

[...] Contudo, numa oportunidade saindo do Restaurante Universitário (RU) do Campus do Vale universitário escutei a fala, xenófoba e racista, de três estudantes brancos sobre “os congoleses” (*referência a estudantes estrangeiros do Congo*) da UFRGS. Esse fato realmente me preocupou. [Fanny].

Em relação aos estudantes congoleses, existem relatos de casos de discriminação sofrida dentro e fora do âmbito da universidade. Como o ocorrido em um ônibus ao saírem do Campus do Vale da UFRGS, quando os alunos foram abordados por uma policial, que pediu reforço de viaturas e motos e deu voz de prisão aos estudantes. Estes foram algemados e revistados em frente a todos que estavam no local e levados à delegacia para prestar depoimento. Além de casos externos desse tipo, na própria universidade eles se sentem intimidados pelos vigilantes terceirizados. Tais casos foram denunciados pelo DCE (Diretório Central dos Estudantes) da UFRGS, que foi chamado à Câmara de Vereadores de Porto Alegre, em reunião com a Comissão de Defesa do Consumidor, Direitos Humanos e Segurança Urbana da Câmara Municipal de Porto Alegre – CEDECONDH. O DCE, como representante dos estudantes da UFRGS, manifestou-se publicamente sobre este caso de racismo sofrido pelos jovens, o que gerou grande repercussão nos meios de comunicação portoalegrenses.

Na condição de estrangeiros em uma cidade que se globaliza, como Porto Alegre, o personagem “universitário estrangeiro” passa, então, a fazer parte da diversidade sociocultural e a ser visto como um fenômeno de novos tempos de globalização e de diversidade da cultura e da educação, como uma das alunas africanas entrevistadas relata:

[...] apesar de perceber que por ser negra era vista como diferente e, em alguns casos, com desconfiança. A situação mudava quando as pessoas percebiam que era estrangeira e que a minha condição financeira era estável. [Dulce].

Essa percepção dos alunos nos remete à ideia de que o preconceito ocorre em função da “aparência” do indivíduo. Conforme Oracy Nogueira (2006) – que

cunhou o "preconceito racial de marca" no estudo sobre a diferença do preconceito praticado no Brasil e nos Estados Unidos –, no Brasil o preconceito é de marca, no qual o fenótipo (a aparência racial) é utilizado como critério para atitudes racistas. Nos Estados Unidos, por outro lado, o preconceito seria de origem, cujo critério de discriminação é a ascendência. De acordo com essa definição, o preconceito no Brasil atrela-se mais à estética, ou situação financeira do que, necessariamente, à origem. Subuhana (2007) aponta que o reconhecimento de ser universitário e estrangeiro ameniza a experiência negativa de agressão social pelos traços e características étnicas. Por isso, muitos estudantes africanos procuram se pentear e se vestir de acordo com os costumes de seu país de origem, a fim de se identificarem como estrangeiros e, conseqüentemente, diferenciarem-se da figura nacional estigmatizada.

Levando em consideração que o número de estudantes estrangeiros, principalmente os oriundos de diferentes países do continente africano, de graduação e de pós-graduação, aumentou significativamente a partir da década de 90, importa perguntar se este estranhamento, tanto entre os habitantes da cidade quanto entre os alunos da universidade em relação aos alunos estrangeiros, poderia diminuir.

Esses novos habitantes da cidade, que não podem ser classificados como turistas, pois muitos vêm para permanecer durante o seu curso de graduação ou de pós-graduação, acabam fazendo parte da rotina da cidade e da universidade. E, assim como trazem com eles novos hábitos, culturas, línguas e modos de vestir, influenciam de certa forma na vivência cotidiana de todos que, de uma maneira ou outra, têm contato com os estrangeiros. No entanto, eles também são influenciados por nossos hábitos culturais e sociais, que nem sempre lhes parecem usuais.

Como exemplo, pude constatar na Cerimônia de Recepção aos Alunos Internacionais da UFRGS, na qual todos os alunos de cada país eram chamados para se apresentarem no palco, que muitos deles falavam do estranhamento com certos hábitos gaúchos, entre eles, o chimarrão.

6.7 A qualificação no Brasil como parte de um projeto

Candidatar-se para um período de estudos em outro país é algo que não acontece sem haver um projeto, seja individual, familiar e/ou social. Esse indivíduo que sai de seu país em busca de melhores condições também deixa para trás familiares, amigos e um ambiente social e cultural ao qual já está habituado, para experimentar uma nova vivência.

Querendo saber se foi relevante para esses estudantes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS sua qualificação no Brasil, indaguei qual a contribuição profissional e social que a formação trouxe para eles. As respostas praticamente se referiram a uma formação de excelência:

[...] Também me trouxe um amadurecimento em termos teóricos, metodológicos e na área de pesquisa social [...]. [Joelma].

[...] Eu conheci experiências de como se faz a produção cultural no Brasil e descobri que a antropologia está muito mais desenvolvida do que no Chile. [Fernanda].

Esses alunos, sem diferenças entre mestrandos e doutorandos, apontam a relevância da sua formação no PPGAS em termos da ampliação de sua visão na área de conhecimento da Antropologia. Eles consideram que a sua experiência na Antropologia brasileira lhes trouxe novos aportes teóricos e metodológicos que não se faziam presentes na antropologia praticada em seus países de origem.

A busca pela formação qualificada na área de Antropologia pelos alunos latino-americanos e africanos se deve ao fato da mesma se constituir em um campo consolidado e dinâmico no Brasil, tendo obtido reconhecimento nacional e internacional pelos seus patamares de excelência científica (FELDMAN-BIANCO, 2011).

Ao lermos as respostas encaminhadas pelos bolsistas, constata-se que a escolha e a motivação para realizar um curso de formação em Antropologia Social, mais especificamente no PPGAS, apontam, por um lado, a limitação em seus próprios países de uma especialização deste nível em temas de seu interesse, como, por exemplo, políticas públicas, direitos humanos, identidade cultural,

etnomusicologia, corpo e saúde, territorialidade indígena e globalização. Por outro lado, indicam a busca de um programa de excelência, como se pode observar na fala de alguns alunos:

[...] O Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS é reconhecido nacional e internacionalmente como um dos cursos mais bem-sucedidos do Brasil em matéria de excelência acadêmica, pesquisa e produção intelectual [...]. [Fanny].

[...] Possibilidade de ingressar e competir no mercado de trabalho com um diploma e uma formação de excelência. [Carla].

6.8 O futuro dos estudantes após a conclusão do curso no Brasil

O retorno para o país de origem, que como já referimos é uma exigência do Programa PEC-PG, portanto um compromisso que o candidato assume ao se inscrever no Programa, também faz parte de um dever moral que alguns estudantes sentem com a sua pátria-mãe. Mas isso não é uma unanimidade entre os estudantes que ponderam as vantagens e/ou possibilidades que se seguem após a sua formação em nível de pós-graduação.

Frequentemente, o desejo de retorno, ou não, está associado a crises financeiras e políticas em seus países de origem. Nesse caso, o sujeito, além de considerar o projeto individual, também leva em consideração o projeto social (VELHO, 2004), constituído no deslocamento para sua formação por meio das políticas governamentais de internacionalização das universidades brasileiras.

Entre os alunos latino-americanos é visível a motivação de fixar residência e trabalhar no Brasil, revelando-se também o casamento com os “nativos” como uma via de inserção na sociedade brasileira, assim como a sua colocação em uma rede de profissionais da área, através dos contatos que o PPGAS promoveu ao longo da formação do aluno. Segundo seus relatos, a opção por não retornar se deve à situação em seus países de origem, como crise econômica e pouca possibilidade de trabalho, ou pelo menos um trabalho reconhecido e com uma remuneração compatível com a sua qualificação, principalmente na área da educação.

[...] Estive na dúvida até finalizar o doutorado. Mas a situação na Argentina (*de crise quase crônica e de um esvaziamento do ensino universitário em termos de recursos e possibilidades de pesquisa*) me fez pensar em ficar no Brasil. Ainda no meio do doutorado casei com um brasileiro, então, a decisão foi de ficar aqui. [Laura].

Evidencia-se um desânimo, uma falta de esperança no crescimento de seus países de origem. E, para eles, é mais atraente a oportunidade de estudar e, após a qualificação, buscar trabalho em um país que ofereça melhores condições de desenvolver uma atividade de qualidade com reconhecimento e retorno financeiro compatível.

[...] Sempre quis morar no Brasil de forma permanente, fato que se intensificou depois da profunda crise econômica, política e social que atualmente vive a Venezuela. [Fanny].

No entanto, observamos que os estudantes africanos, quando questionados sobre permanecer no Brasil ou retornar ao país de origem, referiam-se a um compromisso em retornar e contribuir com o país de origem. Esse sentimento pode estar relacionado ao momento de reconstrução pelo qual a África passa, em que o governo está investindo na educação como a expectativa de melhorar o país. Logo, a oportunidade e a busca por um ensino de qualidade e de referência fazem parte de um projeto de vida de retornar para ajudar o desenvolvimento de seu país.

[...] Nunca pensei em viver no Brasil. [Dulce].

[...] Retornar ao meu Moçambique, aplicar parte do que aprendi ao longo dos últimos 2 anos por algum tempo e daqui a alguns anos voltar para fazer o Doutorado aqui no Brasil e na UFRGS. [Joelma].

Entre os latino-americanos, uma aluna gostaria de ter ficado, mas, por motivos familiares, decidiu retornar, embora refira querer voltar ao Brasil para fazer o Doutorado. Outro aluno se mostrou indiferente, dependendo das oportunidades. Como apareceu a chance de fazer POSDOC na Unicamp com bolsa, o que, para

ele, era o único lugar no momento que interessava para continuar sua formação no Brasil, resolveu ficar.

Dos alunos que retornaram ao país de origem, observa-se que enfrentaram dificuldades em sua (re)inserção em razão do tempo vivido no Brasil. De acordo com o comentário de uma aluna:

[...] O retorno a casa não está sendo muito simples. Eu trouxe novos conhecimentos e eu também tenho trocado meu olhar de muitas coisas na vida, e agora estou procurando compartilhar meus novos olhares com as pessoas que fazem parte da minha vida profissional e pessoal. Num certo sentido, virei uma “estranha” na minha própria casa e então, agora, estou tentando re-conhecer minhas antigas referências. [Patrícia].

No entanto, aqueles que concluíram o mestrado reconhecem que retornaram em condições mais favoráveis, no sentido de que, além da formação, eles também construíram redes sociais e profissionais durante a realização do curso, o que pode abrir a possibilidade de um retorno para cursar o doutorado no futuro.

Como pode ser observado nas falas a seguir:

[...] A minha ideia é voltar algum dia e fazer o doutorado. [Fernanda].

[...] Nesse momento, iniciei o doutorado em Antropologia Social, no Museu Nacional/UFRJ, no âmbito do PEC-PG, bolsa CAPES. [Carla].

No que tange aos que completaram o doutorado, ou estão inseridos no mercado de trabalho em seu país de origem, ou no Brasil, a capacitação propiciada pelo curso levou a uma colocação melhor, como mostra o relato a seguir:

Eu trabalho na Universidad Nacional de Entre Ríos, meu lugar de trabalho desde há muitos anos (24). Eu sou a Coordenadora da Área de Comunicação Comunitária da Faculdade de Ciências da Educação (como parte desse trabalho dou aulas, faço extensão, pesquisa e gestão) e, desde 2011, também sou a Coordenadora da Licenciatura em Comunicação Social, na mesma Faculdade. Além disso, às vezes dou aulas em algumas carreiras de pós-graduação da mesma Universidade. [Patrícia].

Como um todo, entre os 10 alunos de mestrado e doutorado PEC-PG entrevistados, cinco permaneceram no Brasil, após a conclusão do curso. Destes, duas alunas latino-americanas casaram com brasileiros e hoje são docentes em instituições de ensino superior. Uma delas, da Venezuela, é atualmente foi aprovada em concurso público na Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA); a outra, argentina, é professora do PPG em Saúde Coletiva e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Um aluno colombiano está fazendo pós-doutorado na Universidade de Campinas (UNICAMP), e duas alunas africanas e estão cursando o doutorado com bolsa PEC-PG, em Antropologia Social, uma no Museu Nacional/UFRJ e outra no PPGAS/UFRGS. E, uma aluna argentina ainda se encontra realizando o doutorado no PPGAS/UFRGS.

Dos quatro alunos que retornaram, três estão inseridos no mercado de trabalho e um não. Entre os três que estão desenvolvendo atividades profissionais, dois cursaram doutorado e um realizou o mestrado. As duas primeiras são: uma moçambicana, que é diretora de Projetos Sociais em uma agência islandesa de desenvolvimento internacional e docente na Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique, que é pública, e em outras universidades privadas em tempo parcial nos cursos de graduação e mestrado; e uma argentina retornou para trabalhar na Universidade Nacional de Entre Ríos, onde já atuava. E quando se formou no doutorado, em 2011, passou a ser também Coordenadora da Licenciatura em Comunicação Social na mesma Faculdade.

A aluna chilena que finalizou o mestrado trabalha no Conselho Nacional da Cultura e das Artes (Ministério da Cultura) do Chile, sendo também Coordenadora Regional do Fomento das Artes e Indústrias Criativas.

Vale ressaltar que, ao perguntar sobre a sua satisfação com o trabalho, elas se consideraram satisfeitas, com exceção da aluna argentina que mencionou dificuldades, como mostra o extrato da sua entrevista a seguir:

[...] Em termos gerais, sim. As condições atuais de trabalho nas universidades da Argentina o fazem muito cansativo: salários magros e condições estruturais muito ruins, orçamento baixo, distribuição do trabalho inequitativa, ausência de cargos de gestão, etc. Tudo isso faz as coisas muito difíceis às

vezes. Mas eu trabalho numa área onde há muito para fazer e temos muita liberdade para criar novas propostas acadêmicas. [Patrícia].

Em resumo, observa-se que os doutores que retornaram estão inseridos no mercado de trabalho, atuando na área acadêmica como docente. Dos que cursaram o mestrado e retornaram, uma está atuando na área da cultura e uma ainda não está inserida no mercado de trabalho. Entre os que permaneceram, dois doutores estão atuando como docentes em universidades brasileiras e um realiza pós-doutorado com bolsa. Os demais estão cursando doutorado em instituições brasileiras com bolsa PEC-PG.

De modo geral, como já foi demonstrado, a qualificação de doutorado no Brasil se mostrou de grande importância para a inserção destes estudantes no mercado de trabalho ao retornarem aos seus países de origem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte de um processo mais amplo de globalização, a internacionalização da educação superior tem recebido vários tipos de incentivos por parte do governo brasileiro, em um processo que teve início na década de 1960 e que vem se intensificando nos últimos anos através de financiamentos a universidades e programas de intercâmbio acadêmico. A multiplicação de setores de relações internacionais dentro das universidades nas últimas décadas também demonstra o valor que se tem atribuído à cooperação internacional, a qual se apresenta como uma possibilidade de promover o desenvolvimento econômico e social e a convivência entre culturas e sociedades.

A presente pesquisa se dedicou a compreender como isso se realiza através do caso dos alunos estrangeiros que recebem bolsa PEC-PG para estudar no PPGAS/UFRGS. Observamos inicialmente que o PPGAS tem participado no processo ativo e passivo de internacionalização desde o seu princípio. Grande parte do corpo docente, por exemplo, tem formação de doutorado e/ou pós-doutorado no exterior e estão integrados em redes acadêmicas internacionais. Na década de 1990, o PPGAS começou a receber alunos de mestrado e doutorado que procuravam o programa para fins de formação, mesmo antes da existência das modalidades de bolsas especiais para estrangeiros.

Com o programa de bolsas PEC-PG, aumentou ainda mais o fluxo de estudantes estrangeiros para o PPGAS e, ao mesmo tempo, não cessou o ingresso de alunos que vêm estudar de forma independente. Embora os alunos estrangeiros que vêm de forma independente não sejam o objeto desta pesquisa, acho importante informar que, esta procura pelo PPGAS, que era feita principalmente por candidatos de países vizinhos do Brasil, agora parece estar mudando. No ano de 2012, ingressou um aluno italiano, e, em 2013, uma aluna chilena e uma aluna argentina, todos para o doutorado. E, para cursar o mestrado, foram duas alunas colombianas, um espanhol e uma francesa. Atualmente, portanto, o PPGAS conta com um total de 16 alunos estrangeiros no mestrado e doutorado. Neste momento, ainda não temos o resultado dos alunos selecionados para o PEC-PG de 2013.

No caso do PPGAS, observa-se que os números vêm crescendo gradativamente e que o programa PEC-PG possibilitou, principalmente, a participação de alunos vindos do continente africano, para quem a bolsa PEC-PG

parece ser fundamental. Como já referimos, vários desses estudantes vêm primeiro para fazer o mestrado e, depois, retornam para seus países. Mas, nas entrevistas, referiram explicitamente o interesse em retornar para o Brasil a fim de cursar o doutorado.

Uma questão importante nesse intercâmbio é a importância da formação de redes sociais e acadêmicas para estes estudantes. Aqueles que pretendem retornar para fazer o doutorado, por exemplo, relataram que esperavam contar com as redes estabelecidas aqui para realizar este retorno no futuro.

Já os alunos que, após o mestrado ou doutorado, permaneceram no Brasil e, que aqui se estabeleceram profissionalmente continuam tendo contato com os seus países de origem, mantendo uma rede em constante diálogo entre os dois países. Os doutores, por exemplo, que ficaram trabalhando ou fazendo pós-doutorado em instituições brasileiras, podem se tornar veículos importantes nas parcerias entre instituições brasileiras e estrangeiras, com o potencial de ajudar na realização de acordos e eventos científicos com a participação de pesquisadores de ambos os países.

Um outro dado constatado diz respeito ao fato de que muitos desses alunos estrangeiros tomaram como tema de suas pesquisas alguma questão relacionada ao seu país de origem. Tendo desenvolvido seus conhecimentos de antropologia no Brasil, realizam sobre seus países de origem uma reflexão a partir da antropologia brasileira, o que também pode indicar a riqueza desses intercâmbios.

Ao pesquisar outros trabalhos acadêmicos sobre estudantes estrangeiros, constatei que existem várias pesquisas, mais precisamente, sobre os africanos e, sobretudo, os alunos PEC-G. Em alguns deles são feitas breves referências ao PEC-PG. Mas não encontrei nenhuma que trate especificamente sobre os estudantes PEC-PG. Estes programas, embora tenham a mesma proposta de proporcionar a estudantes estrangeiros uma formação no Brasil, apresentam pontos em comum e também peculiaridades específicas de cada grupo.

Mas além da ausência de trabalhos acadêmicos sobre o Programa PEC-PG, o que surpreende mais ainda é uma certa carência de dados disponíveis sobre os alunos que participam deste tipo de intercâmbio. Ao longo da realização desta pesquisa, busquei dados sobre estudantes estrangeiros em outros programas de pós-graduação da UFRGS e constatei que não existe uma forma sistematizada de registro dos mesmos, não tendo sido possível, portanto, avaliar com certeza se o

caso do PPGAS é muito diferente dos outros programas no que se refere ao aumento da procura por parte de alunos estrangeiros com bolsa PEC-PG ou não.

Também ficou constatado que o site da universidade e os dos programas de pós-graduação não possuem informações específicas relativas ao PEC-PG, o que dificulta a pesquisa do aluno estrangeiro que esteja procurando informações sobre como estudar na UFRGS. Depois de consultar a página da RELINTER, pesquisei a página da PROPG, onde existe um item sobre Cooperação Internacional, mas não há referência específica a esses convênios, apenas há indicação do site da CAPES e do CNPq, com um link para o calendário, onde, entre outros Programas, aparece o PEC-PG.

Após fazer esta busca no site da UFRGS, por informações ou referência ao Convênio PEC-PG, e constatar que somente há uma indicação aos sites da CAPES e do CNPq, pesquisei nos sites de outras universidades federais. Constatei que não existe referência ao PEC-PG nas Secretarias de Relações Internacionais; A informação geralmente está no site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG), no item Bolsas ou na página dos Programas de Pós-Graduação. Das 11 universidades públicas que acessei o site, apenas a Universidade de São Paulo¹¹ faz referência à modalidade de ingresso do aluno estrangeiro logo na abertura do site, no item Cooperação Internacional e também na Vice-Reitoria Executiva de Relações Internacionais.

Tendo em vista que há um benefício mútuo evidente decorrente desse processo de internacionalização, as considerações finais desta dissertação vão no sentido de tentar contribuir para que esses intercâmbios se efetuem de maneira mais tranquila. Por exemplo, observa-se que há ainda pouco conhecimento por parte dos alunos dos países participantes sobre o Convênio de Cooperação com o Brasil. Vários relataram que ficaram sabendo da existência do convênio através de contatos informais, pessoas – professores brasileiros em visita a Departamentos de Antropologia no exterior, parentes ou amigos – que casualmente comentaram ou que os estimularam a concorrer a uma bolsa. Uma política pública como essa deveria estar acessível e ser bem divulgada nos países com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação cultural e educacional, visando à promoção da formação de recursos humanos.

¹¹ A USP consta entre as 200 melhores universidades do mundo, segundo o ranking inglês Times Higher Education (THE) 2012-2013, que lista anualmente as 400 melhores do mundo.

Portanto, creio que seria oportuno que no site da Secretaria de Relações Internacionais da UFRGS houvesse ao menos uma referência ao Programa de Estudante-Convênio PEC-G e PEC-PG que indicasse onde obter mais informações.

Refletindo sobre as dificuldades relatadas pelos estudantes, aponto a importância de um programa de assistência a esses alunos antes de embarcarem para o país de destino, com informações básicas sobre a região, a cidade e a universidade escolhida. São muitos os desafios que se colocam aos estudantes estrangeiros, e seria importante disponibilizar serviços que os auxiliassem em sua transição para o novo contexto. Embora possa existir uma rede de ajuda, no caso dos estudantes africanos, que procura minimizar os problemas enfrentados na chegada dos alunos, percebemos que a universidade poderia melhorar a estrutura de recepção e acolhimento desses alunos, de forma a ajudar nas questões de ordem prática de instalação em um país diferente.

Apesar da estrutura de acolhimento e acompanhamento desses estudantes ainda ser incipiente, as falas dos alunos demonstram que esses estão satisfeitos com a sua formação no Brasil, no PPGAS/ UFRGS, e que esta foi importante e lhes trouxe ganhos acadêmicos fundamentais para sua inserção profissional.

O Brasil possui um sistema de pós-graduação consolidado com capacidade de contribuir para a construção e difusão de conhecimento a nível internacional. Neste sentido, da perspectiva do desenvolvimento brasileiro, salientamos a importância de programas como o PEC-PG, que deveria ter melhor divulgação e acompanhamento. Políticas desta natureza incentivam a promoção de alianças com países do Hemisfério Sul que em muitos sentidos vivem problemáticas semelhantes às do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: motivation and realities. *Journal studies in international education*, vol. 11, n. 3/4 (Fall/Winter), p. 290-305, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASÍLIA, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG*. Brasília, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *La transmission de l'heritage culturel*. Paris: Éditions de Minuit, 1968.

BOURDIEU, Pierre. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org). *Escritos de Educação*. Vozes, Petrópolis, 7ª Ed., Rio de Janeiro, 2005.

DA MATTA, R. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, Jessé (org.). *Multiculturalismo e racismo*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

DE WIT, Hans. Rationales for internationalization of higher education. *Millenion*, n. 11, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 5.758, de 28 de novembro de 1934.

FELDMAN-BIANCO, B. A antropologia hoje. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 63, n. 2, 2011.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Globalização, internacionalização e cooperação institucional. In: SOARES, Maria Susana Arosa (Coord). *Educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002, p. 309-331.

FRY, Peter. Internacionalização da disciplina. In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (orgs). *O campo da antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

FRY, Peter. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil. *Revista USP*, 1995-1996.

GOLDENBERG, Mírian. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KNIGHT, J. Internationalisation: Key concepts and Elements. In: EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. *Internationalisation of European Higher Education*. Berlin: Raabe, 2010.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades a respeito da internacionalização. *Ensino Superior Unicamp*. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 11 de abril de 2013.

KNIGHT, Jane. Internacionalização da educação superior: novos desenvolvimentos e consequências não intencionadas. *Boletim Iesalc*, n. 211, out. 2010.

KNIGHT, Jane. Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retor. In: DE WIT, Hans et al. *Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional*. Bogotá, Colômbia, v.1, p. 1-38, 2005.

LAUS, Sonia; MOROSINI, Marília. Internacionalización de la educación superior en Brasil. Capítulo 4. In: DE WIT et al. *Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional*. Bogotá, Colômbia, v.1, p. 113-149, 2005.

LEHER, Roberto. Estrategias de mercantilización de La educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: El caso de Brasil. In: GENTILI, Pablo et al. *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2009, p. 15-66.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Revista de Avaliação da Educação Superior*. Campinas, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 583-610, Nov. 2009.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br>>. Acesso em: 13 de agosto de 2012.

MUNGOI, Dulce Maria Domingos Chalé João. “O Mito Atlântico”: Relatando experiências singulares de mobilidade nos estudantes africanos em Porto Alegre. O jogo de reconstrução de suas identidades étnicas. Dissertação de mestrado, PPGAS/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Reforma e desafios da educação superior: processo de Bolonha dez anos depois. *Sociologia & Antropologia*, v. 01, p. 181-207, PPGSA/UFRJ, 2011.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 19, n. 1, junho de 2007.

OLIVEN, Arabela C. *A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasi*. Petrópolis: Vozes, 1990.

OLIVEN, Arabela C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org). *Educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002, p. 31-42.

Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010.

PEIXOTO, Maria Denize Santos. *Mobilidade acadêmica internacional: um estudo sociológico a partir da experiência da universidade federal de Uberlândia*. Salvador: 2011. Disponível em:

<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307401886_ARQUIVO_Cod-8997276-Mobilidadeacademica.pdf>.

SANSONE, Livio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador/Rio de Janeiro, Edufba/Pallas, 2004.

SANTOS, M. R. S. ; DONINI, A. M. C. Políticas de Integração e Internacionalização da Educação Superior no MERCOSUL Educativo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (Org). *Políticas Educacionais e Trabalho Docente*. Perspectiva Comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, v. 10, p. 91-116.

SCHWARTZMAN, S. *A Space for Science: the Development of the Scientific Community in Brazil*. University Park: Pennsylvania State University Press, 1991. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?lang=pt-br>>. Acesso em: 11 de abril de 2013.

STALLIVIERI, Luciane. Ser internacional não é luxo. [02/2012]. São Paulo: Ensino Superior. Entrevista concedida a Lucia Jahn. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12108>>.

SUBUHANA, Carlos. *Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, ESS, 2005.

TEIXEIRA, Sérgio Alves. A Antropologia no Rio Grande do Sul. In: SANTOS, Silvio Coelho (org). *Memória da Antropologia no Sul do Brasil*. Florianópolis: Ed. UFSC: ABA, 2006.

UNESCO. *Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior no século XXI: Visão e Ação*. Disponível em: <<http://www.preal.cl>>. Acesso em: 22 de novembro de 2009.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

Prezado aluno,

Este questionário faz parte de uma pesquisa para minha dissertação de mestrado em Educação na UFRGS e tem como objetivo analisar a trajetória de alunos estrangeiros que fizeram pós-graduação em Antropologia Social na UFRGS.

A sua participação é muito valiosa.

Obrigada,

Rosemeri Nunes Feijó

Secretária do PPG em Antropologia da UFRGS

QUESTIONÁRIO:

I Parte: Dados pessoais:

1. Ocupação do pai:
 2. Escolaridade do pai:
 3. Ocupação da mãe:
 4. Escolaridade da mãe:
 5. Número de irmãos:
 6. Endereço atual e telefone:
-

II Parte: A experiência como aluno estrangeiro no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFRGS

1. Como tomou conhecimento do PEC-PG (Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação)?
2. Chegou a se candidatar a outros Programas? Quais? Para estudar onde?
3. Como aconteceu a escolha do Brasil e da universidade?
4. Que conhecimentos você tinha do Brasil, de Porto Alegre e da UFRGS antes de vir para o país?
5. Como foi a adaptação a Porto Alegre e ao Brasil?
6. Quais os maiores desafios para fazer parte do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social?
7. Em sua opinião, quais os pontos positivos do curso que você realizou?
8. E quais os negativos?
9. Quais eram suas expectativas antes de iniciar o Mestrado ou Doutorado?
10. Após a conclusão do curso, você permaneceu no Brasil ou retornou ao país de origem?
11. Porque permaneceu no Brasil ou porque retornou? Como foi o retorno/permanência no Brasil?
12. Qual a contribuição que a formação no Brasil lhe trouxe para sua vida profissional e social?
13. Você está trabalhando atualmente? (Caso não esteja, ignore as duas próximas perguntas)
14. No momento, que tipo de atividade você esta desempenhando? (Em que cidade mora, em que instituição trabalha, qual é sua função nela?)
15. Você está satisfeito com o seu atual trabalho?

16. Você acha que o que ganha atualmente é compatível com a sua formação acadêmica?

17. Quais seus planos futuros?

18. Se você tiver alguma sugestão ou comentário, algo que queira mencionar, por favor, sinta-se à vontade de fazê-lo: