



"Sempre sonhei estudar fora": Mobilidade internacional e vulnerabilidade socioeconômica

"I always dreamed of studying abroad": international mobility and socioeconomic vulnerability

Cláudia Priscila C. dos SANTOS*
Jorge M. L. FERREIRA**

Resumo: A internacionalização e a mobilidade estudantil têm recebido destaque no quadro da sociedade do conhecimento e da economia em escala global, principalmente após o Processo de Bolonha. Problematizamos a igualdade de oportunidades na participação em programas de mobilidade internacional, identificando a integração de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica em tais programas, no Brasil e em Portugal. Por meio de um estudo comparativo de natureza quantitativa e qualitativa, analisamos os fatores que determinam as experiências de participação e de não participação, bem como os contributos e as motivações à participação. Concluímos que os fatores institucional, familiar, individual e linguístico, conjugados ao financeiro são determinantes à participação.

Palavras-chave: Mobilidade internacional. Estudantes universitários. Vulnerabilidade socioeconômica. Assistência estudantil.

Abstract: Internationalisation and students' mobility have been emphasised within the context of the knowledge society and the economy in global scale, mainly after the Bologna Process. This study aims to set questions around the equal opportunity regarding participation in international mobility programs. Furthermore, it aims to identify the integration of students with socioeconomic vulnerability in said programs in Brazil and Portugal. Through a comparative study, quantitative and qualitative by nature, it was analysed the factors that determine the participation and non-participation experiences as well as the contributions and motivations to participation. Conclusions point out that institutional, familiar, individual and linguistic factors, jointly with the financial are determinants to participation.

Key-words: International mobility. University students. Socioeconomic vulnerability. Students' welfare.

Submetido em: 19/1/2018. Revisado em: 21/2/2018 e 13/3/2018. Aceito em: 12/3/2018.

* Assistente Social. Doutora em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal). Assistente social na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, Florianópolis, Santa Catarina). Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima. Trindade, Florianópolis (SC), CEP: 88040-900. E-mail: <cpcss@iscte-iul.pt>. ORC ID: <<http://orcid.org/0000-0001-5337-8371>>.

** Assistente Social. Doutor em Serviço Social. Professor Auxiliar no Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal). Avenida das Forças Armadas, 1649-026, Lisboa, Portugal. E-mail: <jorge.manuel.ferreira@iscte-iul.pt>. ORC ID: <<https://orcid.org/0000-0003-4835-242X>>.



INTRODUÇÃO

internacionalização é ponto primordial na agenda das instituições de ensino superior e a mobilidade é um dos requisitos de incremento aos currículos de estudantes, docentes e trabalhadores não docentes, no quadro de uma sociedade baseada no conhecimento e na economia em escala global.

A concretização da internacionalização abriga diferentes formas que variam segundo o país e a instituição de ensino superior, sendo uma delas programas de mobilidade internacional. Brasil e Portugal desenvolvem tais programas, no entanto, é pertinente considerarmos que as características do ensino superior, em ambos os países, apontam para problemas relativamente ao acesso, com barreiras para os jovens em idade de frequentarem-no, mesmo que por diferentes motivos. Passos já foram dados em direção à democratização do acesso (MARTINS, 2015; PALAVEZZINI; NOGUEIRA, 2014; SILVEIRA, 2012), cuja conquista trouxe desigualdades, nomeadamente as sociais e econômicas, enraizadas na sociedade. Justificam-se assim medidas de proteção aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem e de acesso a recursos com vista ao sucesso escolar.

Os sistemas da assistência estudantil brasileiro e da ação social no ensino superior português (ASES) desenvolvem medidas de apoio cujo acesso, na generalidade dos casos, depende de o estudante atender a critérios de elegibilidade estabelecidos pelas legislações competentes, com definição específica de limites de rendimentos auferidos pelo estudante e pela família. Quer isto dizer que, mormente, são estudantes originários de famílias de baixo *background* escolar e estatuto social e, neste contexto, interessa-nos conhecer como os programas de mobilidade internacional têm chegado a esta população.

O estudo tem como orientação científica o método comparativo, que requer uma natureza quantitativa e qualitativa para alcançar resultados consistentes (RUBIN; BABBIE, 2011). Por conseguinte, objetiva identificar a integração dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica em programas de mobilidade internacional, em universidades públicas brasileiras e portuguesas. Particularmente: (i) analisar os fatores que determinam as experiências de participação e de não participação, (ii) caracterizar os contributos e as motivações à participação, e (iii) relacionar as competências linguísticas com indicadores do contexto familiar.

1 MOBILIDADE ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A internacionalização é um “[...] processo dinâmico e multifacetado e que exige (re)adaptações rápidas” (REZENDE, 2015, p. 3). Para Wit (2013), tais mudanças refletem-se na racionalidade e no significado da internacionalização e da globalização e encontram desafios que incluem as tecnologias da informação e da comunicação, fontes alternativas de financiamento, aprendizagem ao longo da vida e aumento no número e na diversidade de atores envolvidos (KNIGHT, 2008).

A globalização influenciou a disponibilização do ensino superior transfronteiriço guiada por diferentes racionalidades: a política, a econômica, a sociocultural e a acadêmica, que dependem do país e do contexto regional para a atribuição da sua importância e prevalência (WIT, 2013).

O conceito de internacionalização tem passado por modificações que variam consoante ao grau da sua representatividade na vida acadêmica e social. Wit (2013) reconheceu que a internacionalização recebe atenção com a economia global e do conhecimento para a qual as competências dos formados necessitam responder a um mundo mais conectado. Este fato transformou o caráter da internacionalização, que saiu da esfera de uma estratégia pró-ativa, de adição de valores e de conhecimento com base na cooperação, trocas e parcerias, passando para uma tendência apoiada na competição, na comercialização e no fornecimento do ensino superior além-fronteiras.

A transformação da terminologia *educação internacional* – relacionada com uma tradição da pesquisa e da prática em dimensão internacional – para *internacionalização*, ocorrida nos anos de 1990, foi resultado de uma reflexão que progressivamente atribuiu maior importância às dimensões internacionais, bem como da transferência de um lugar marginal que ocupavam os programas e as atividades para um processo compreensivo que englobou a percepção de que a internacionalização supera a compreensão de relação entre nações, meramente, para uma ideia de relação entre culturas e entre o global com o local (WIT, 2013). Assim, Wit (2013) conceitua internacionalização como: “[...] um processo para introduzir as dimensões intercultural, internacional e global no ensino superior a fim de melhorar os objetivos, as funções e a prestação do ensino superior e, com isso, melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa” (WIT, 2013, p. 32, tradução nossa).

No espaço europeu, a mobilidade internacional ganhou força com o estímulo das instituições, sendo paradigmático o programa Erasmus¹, iniciado em 1987, definitivamente consolidado após a aprovação da reforma do ensino superior nas instâncias da Comissão Europeia (Processo de Bolonha, 1999). Demarcou um período de concorrência entre o ensino superior europeu e o norte-americano e ativou um processo de europeização do ensino superior em outras partes do mundo, por meio de reformas em medidas e programas que atingiram também a América Latina (JEZINE; CHAVES; CABRITO, 2011; PACHECO, 2003).

O interesse no desenvolvimento do Erasmus tornou-se um processo de incremento do currículo e de encontro e partilha de métodos de ensino entre colegas. Posteriormente, tornou-se num exercício burocrático e contabilístico, na opinião de Knight (2008). Construíram-se, então, bases para críticas relativamente aos propósitos da internacionalização e da criação de atividades apelidadas como *offshores*, concentradas em países como os Estados Unidos, a Austrália e o Reino Unido, concentrados em propósitos financeiros como na cobrança de mensalidades dos estudantes estrangeiros, implicando na seleção de estudantes para a criação de receitas (KNIGHT, 2008; MELLO; DIAS, 2011).

¹ Como um programa da Comissão Europeia, é promovido por uma organização intergovernamental, em nível interregional (Regulamento n.º 1288/2013).

Knight (2008) assinala que, apesar da fuga de cérebros (*brain drain*), a mobilidade internacional e a pesquisa colaborativa têm sido vistas como formas produtivas de desenvolver relações econômicas e formar laços geopolíticos. Como resultado de uma racionalidade institucional a guiar os propósitos da internacionalização, as instituições reconhecem a importância do desenvolvimento de competências de discentes, docentes e técnicos como um meio de aprimorar o entendimento internacional e intercultural. No contexto da sociedade do conhecimento, de facilidade da mobilidade no mercado de trabalho e da miscigenação cultural de comunidades e locais de trabalho, é requerida a toda a comunidade universitária melhor compreensão e demonstração de habilidades para o trabalho e para a gestão da vida entre diferenças culturais. Afinal, “[...] aprender um idioma é uma introdução ao aprendizado de outra cultura, outra forma de pensamento, outra perspectiva do mundo ou, pelo menos, de uma compreensão mais profunda de como outras culturas percebem o mundo”² (KNIGHT, 2008, p. 8, tradução nossa).

2 IGUALDADE DE OPORTUNIDADE NOS PROGRAMAS DE MOBILIDADE

O acesso dos estudantes ao ensino superior é um ponto de preocupação que se soma ao da diversidade cultural, da comercialização, da internacionalização das relações acadêmicas e da garantia da qualidade da educação. Para Knight (2008),

[...] o aumento do número de concluintes do ensino médio, juntamente com as mudanças demográficas, a aprendizagem ao longo da vida e a mudança das necessidades de recursos humanos criados pela economia do conhecimento estão acelerando a demanda pela educação pós-secundária (KNIGHT, 2008, p. 14, tradução nossa).

Rezende (2015) problematiza a forma de concepção dos programas de mobilidade internacional, especialmente no caso do Brasil, onde tal acesso não pode ser dissociado da assistência estudantil. Apontou que, entre 2008 a 2014, 376 dos 2048 estudantes fizeram mobilidade internacional amparados por bolsas de cariz socioeconômico (*idem*, p. 60), tendo sido selecionados através de critérios estabelecidos pela legislação da ASES brasileira³, analisados por assistentes sociais.

Acerca da preferência na escolha entre os países de destino, para Caruso e Wit (2013), as condições econômicas do país ao que o estudante vai realizar a mobilidade devem ser consideradas, uma vez que países mais ricos são mais atrativos e oferecem maiores garantias de oportunidades de trabalho durante e após os estudos, o que demonstra uma visão contrária ao que se possa imaginar a respeito das razões que levam os estudantes a escolherem um país em detrimento de outro. O custo de vida em países ricos não é um fator de desencorajamento, mas o é a “[...] interação entre a inflação e mensalidade escolar [...]” (CARUSO; WIT, 2013, p. 186), uma vez que, quando o valor das mensalidades é demasiadamente alto, os estudantes evitam-no e procuram conjugar a qualidade do ensino com os meios financeiros que dispõem para pagar as mensalidades escolares, equilibrando os dois fatores.

² Tradução livre: “*Learning a language is an introduction to learning about another culture, another way of thinking, another perspective on the world, or at least a deeper understanding of how other cultures perceive the world*”.

³ Alguns dos critérios são: rendimento familiar mensal, número de pessoas na família, bens móveis e imóveis do patrimônio familiar (Portaria nº 389/13, sobre o Programa Bolsa Permanência) (BRASIL, 2013).

Estatísticas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2016) informam que, em 2014, 19.093 estudantes brasileiros e 14.883 portugueses realizaram mobilidade internacional. Os destinos mais procurados pelos brasileiros concentraram-se na América Latina (27,8%) e Europa (11,6% – 6,8% só em Portugal). Entre os estudantes portugueses, América Latina e Europa também são os mais procurados (15,1% e 8,2%, respectivamente), sendo o Brasil o maior receptor latino-americano (14,1%), e Espanha (2,0%) o europeu.

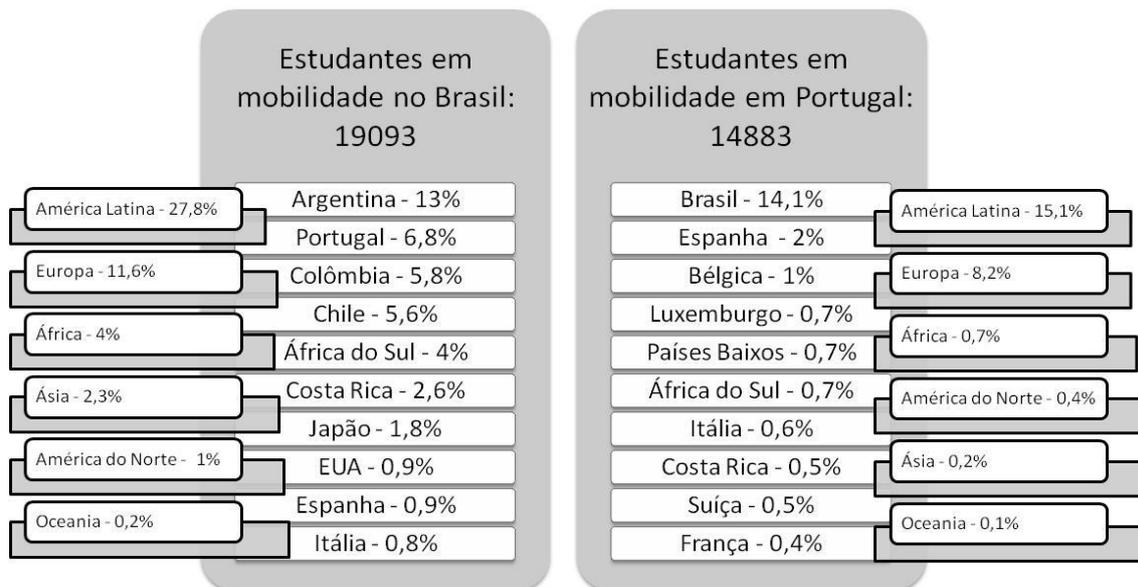


Figura 1: Estudantes em mobilidade internacional no Brasil e em Portugal: 2014.

Fonte: Construção própria, com base em dados da OCDE (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2016).

O estudo realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), no Brasil, que traçou o perfil nacional dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior, informou que 3,3% dos estudantes participaram em programas de mobilidade internacional, a maioria da região Sudeste (45,1%) e do sexo masculino (54,8%). O inglês foi o idioma com mais estudantes com nível muito bom de proficiência (30,6%), seguido do espanhol (12,3%). Importa salientar que os dados relativos aos idiomas francês, italiano e alemão demonstram a fragilidade do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que declararam nenhum conhecimento dessas línguas 90,4%, 93,5% e 95,6% dos estudantes, respectivamente (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2016).

Em Portugal, o estudo de Martins, Mauritti e Costa (2005) informa que a taxa de mobilidade internacional para os estudantes do ensino superior público universitário era de 10,5%, a maior entre os três subsistemas de ensino. Deu-nos a conhecer que a fonte de financiamento dos estudantes era majoritariamente privada (36,0%), sendo a família a maior provedora (21,0%). 8,1% tiveram bolsa de estudo nacional e 5,4% da União Europeia. Concluíram que “[...] esta pouca abrangência financeira por parte do estado constituía um dos principais desincentivos à mobilidade para fora do país” (MARTINS; MAURITTI; COSTA, 2005, p. 78).

Este estudo considera que o domínio de línguas estrangeiras é competência-chave e incontornável à participação nos programas de mobilidade internacional e que o inglês é a língua de maior domínio entre os estudantes (29,6%), seguida do francês (6,4%) e do espanhol (5,2%). Apesar disto, as autoras consideram que o baixo nível de proficiência constituía-se barreira à promoção da mobilidade internacional, porque identificaram uma correlação entre o nível de escolaridade dos pais dos estudantes com o domínio de línguas: “[...] contextos familiares culturalmente mais favorecidos proporcionam um reforço de competências, nomeadamente ao nível da aprendizagem das línguas” (MARTINS; MAURITTI; COSTA, 2005, p. 81).

Ultrapassadas as barreiras que impedem a participação em tais programas, os benefícios envolvem: capacidade em desenvolver rearranjos sobre a visão de mundo, abertura de pensamento, autoconhecimento, resiliência, desenvolvimento pessoal, interpessoal, social, cultural e linguístico (REZENDE, 2015). Jones (2013) enumera os resultados da mobilidade internacional: (i) altos níveis de adaptabilidade, tolerância e empatia para com outras culturas; (ii) aumento da habilidade e conforto em comunicarem-se com pessoas de outras culturas e países; (iii) maior conhecimento e interesse sobre assuntos globais; (iv) relativismo cultural; (v) melhor entendimento sobre a realidade cultural, política, social e econômica do país onde está a fazer a mobilidade; (vi) efeitos positivos no desenvolvimento psicossocial. São citadas competências adquiridas no âmbito intercultural (confiança, disponibilidade aos riscos, paciência, sensibilidade, flexibilidade, humildade e respeito, criatividade e gerenciamento de expectativas) e de empregabilidade (trabalho em grupo e liderança, coordenação de projetos e habilidades organizacionais, competências para resolução de problemas, trabalho em rede, mediação e resolução de conflitos, tomada de decisão).

3 METODOLOGIA

Partimos do pressuposto de que a condição socioeconômica dos estudantes da ASES não favorece a integração em programas de mobilidade internacional. Elaboramos hipóteses a fim de suportar tal afirmação:

- A participação é influenciada por fatores institucionais, individuais, acadêmicos e linguísticos.
- O país de destino é definido em função do curso, da fonte de financiamento e da duração do programa.
- O interesse à participação varia de acordo com a idade e o curso.
- Os impedimentos à participação são explicados pelo sexo do estudante e pelo valor da bolsa de estudo que recebe.
- As competências linguísticas variam de acordo com a idade do estudante e o nível de escolaridade dos pais.

- O universo da pesquisa foi formado por estudantes de seis universidades públicas de Brasil e Portugal. A amostra consistiu em 1327 estudantes cujo critério de seleção foi o de que tivessem recebido bolsas de estudo no ano de 2014.
- Os dados foram colhidos através da aplicação de questionário *online* no âmbito de uma pesquisa mais ampla sobre a ASES, na área de conhecimento do Serviço Social, que destinou uma secção específica à coleta de dados relacionados à mobilidade estudantil.

Desenhamos um modelo de análise (figura 2) para dar resposta às hipóteses, analisando quatro fatores segundo indicadores específicos. Consideramos como fatores institucionais: universidade, fonte de financiamento, duração da mobilidade e valor da bolsa de estudo. Os fatores acadêmicos: curso, conclusão do mesmo no tempo previsto pelo currículo pedagógico e possibilidade de desistência. Os fatores individuais e familiares: sexo e idade do estudante e escolaridade dos pais. O fator linguístico: grau de conhecimento em línguas estrangeiras.

As categorias participação em programa de mobilidade internacional, país de destino, interesse à participação e impedimentos foram analisadas com base em dois instrumentos principais: (i) o teste de independência do χ^2 , com observação ao coeficiente de associação V de Cramer⁴, e (ii) o teste t de igualdade de médias, para comparar médias entre dois grupos. Já a categoria conhecimento de línguas estrangeiras foi analisada com base no coeficiente de correlação *Rho* de Spearman, que mede a intensidade e o sentido da relação entre as variáveis quantitativas.

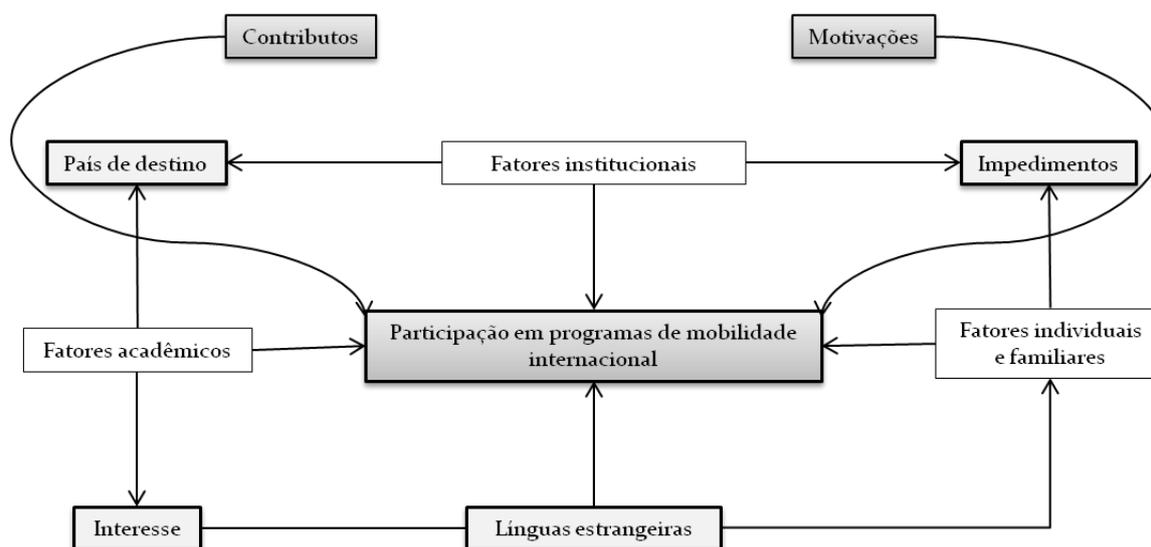


Figura 2: Modelo de análise
Fonte: Elaboração própria.

Analisamos ainda o conteúdo das respostas dos estudantes às perguntas abertas com o uso de *software* de análise de dados qualitativos.

⁴ Com tal técnica trata-se de aferir se duas variáveis nominais são independentes, além de determinar o grau de associação entre elas.

Os procedimentos éticos estão de acordo com a Declaração de Helsinki (1975) e demais resoluções nacionais e internacionais, tendo sido aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (parecer nº 55583516.2.0000.0019, disponível na Plataforma Brasil).

4 A PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE MOBILIDADE INTERNACIONAL

Participaram em programas de mobilidade internacional 129 estudantes (9,6%), 39 brasileiros (6,3%) e 90 portugueses (12,3%). Segundo a análise por universidade, as portuguesas são as que mais enviaram estudantes em vulnerabilidade socioeconômica para o exterior, com destaque para a Universidade de Coimbra (20,0%), seguida do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) (13,9%) e Universidade de Lisboa (12,9%). Entre as brasileiras, a Universidade Federal de Juiz de Fora apresentou o maior percentual (7,5%). As que menos enviaram estudantes foram a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (6,5%) e a Universidade Federal de Santa Catarina (5,6%). Concluímos que a relação entre universidade e participação em programas de mobilidade internacional é significativa ($\chi^2(5) = 32,959$; $p = 0,000$) e a associação é fraca (V de Cramer = 0,156).

Sobre o segundo indicador do fator institucional, fonte de financiamento para a realização da mobilidade, dividimo-lo em fontes privadas e diversas (que incluem bolsas de instituições governamentais e não governamentais) (tabela 1). As fontes privadas são mais recorrentes entre os estudantes portugueses (47,0%) do que entre os brasileiros (21,8%). A maior diferença encontra-se quando o financiamento recai sobre a família: as portuguesas (26,5%) auxiliam em percentual mais elevado os estudantes do que as brasileiras (9,1%). Mas os estudantes portugueses esforçam-se mais financeiramente do que os brasileiros para custear por si mesmos tais despesas (19,7% e 10,9%, respectivamente). As bolsas com fontes de financiamento diversas têm maior representatividade no grupo brasileiro (78,2%) comparativamente ao português (53,0%). Destacamos que as universidades têm auxiliado os estudantes de ambos os países (27,3% no Brasil e 10,6% em Portugal), bem como agências de fomento à ciência e à investigação, como a Capes, no Brasil (16,4%), e as bolsas Erasmus (16,7%), em Portugal. Neste país, as bolsas da ASES apoiaram diretamente 7,6% dos participantes e há maior diversificação das fontes, com recurso, por exemplo, de associações internacionais (2,3%). Confirmamos a associação entre fontes de financiamento e participação dos estudantes em programas de mobilidade, significativa ($\chi^2(44) = 99,527$; $p = 0,000$) e fraca com tendência para moderada (V de Cramer = 0,272).

Tabela 1: Fontes de financiamento – Brasil e Portugal.

Fontes	Especificação	Brasil	Portugal
Fontes privadas	Pais/família	9,1%	26,5%
	Próprio estudante	10,9%	19,7%
	Professor	1,8%	-
	Angariação de fundos	-	0,8%
	Total	21,8%	47,0%
Bolsas de fontes diversas	Universidade	27,3%	10,6%
	Bolsa Santander	10,9%	0,8%
	Bolsa Erasmus	1,8%	16,7%
	Governos nacionais	5,5%	0,8%
	Bolsa (sem especificação)	1,8%	4,5%
	Bolsas do Programa de Mobilidade (sem especificação)	3,6%	3,0%
	Bolsa da CAPES	16,4%	-
	Bolsa do CNPq	5,5%	-
	Bolsa de empresas	3,6%	-
	Programa Fellow	1,8%	-
	Bolsas da ASES	-	7,6%
	Bolsas da União Europeia	-	4,5%
	Associações religiosas ou outras do país de destino	-	2,3%
	Bolsas Fulbright	-	1,5%
	Bolsas de embaixadas dos países	-	0,8%
	Total	78,2%	53,0%

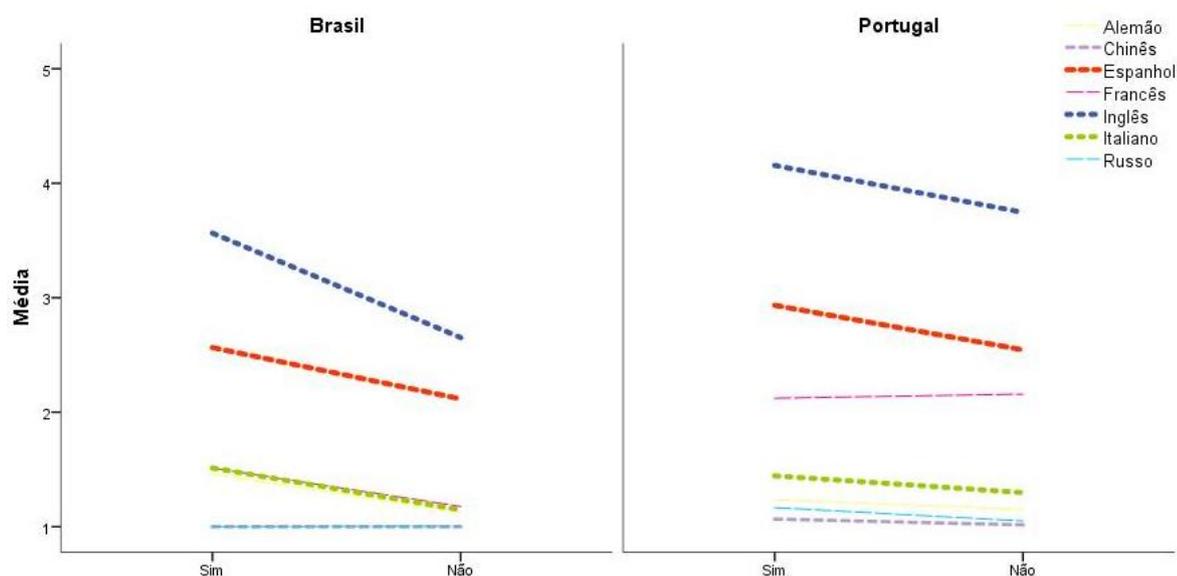
Fonte: Elaboração própria.

Os fatores acadêmicos (motivação do estudante pelo curso, perspectiva de concluí-lo sem prorrogação, possibilidade de desistência do curso) e participação do estudante em programas de mobilidade internacional não demonstraram relação ($p > 0,05$).

Relativamente aos fatores individuais, todavia, o sexo apresentou-se como variável de efeito, para os estudantes brasileiros ($\chi^2(1) = 8,713$; $p = 0,004$), e associação fraca (V de Cramer = 0,119), isto porque 3,9% das mulheres fizeram mobilidade internacional, percentual que sobe para 9,8% entre os homens. Já no grupo de estudantes portugueses, a idade apresentou diferença significativa ($t(200,421) = -2,012$, $p = 0,046$), favorável aos mais jovens ($M_{sim} = 23,06$, $M_{não} = 23,75$).

O fator linguístico demonstrou diferenças entre os estudantes que participaram e os que não participaram em programas de mobilidade internacional. No grupo brasileiro, há diferenças significativas no grau de conhecimento nas línguas espanhola ($t(614) = 2,833$, $p = 0,005$), francesa ($t(40,628) = 2,728$, $p = 0,009$), inglesa ($t(614) = 5,208$, $p = 0,000$) e italiana ($t(38,874) = 2,025$, $p = 0,000$), todas, dentro de uma escala de 1 (nenhum) a 5 (nível de excelência), a apresentarem maior grau de conhecimento aos que já realizaram mobilidade (gráfico 1). A maior diferença para este grupo está no domínio da língua inglesa ($M_{sim} = 3,56$ e $M_{não} = 2,65$). Para os estudantes portugueses, as diferenças significativas colocam-se entre as línguas: espanhola ($t(729) = 3,391$, $p = 0,001$) e inglesa ($t(729) = 3,950$, $p = 0,000$). Neste grupo, a tendência percebida no grupo brasileiro é mantida com a maior diferença no domínio da língua inglesa ($M_{sim} = 4,16$, $M_{não} = 3,75$), mas, excepcionalmente, a língua francesa é mais dominada pelos que não participaram da mobilidade internacional.

Gráfico 1: Participação em mobilidade internacional e conhecimento em língua estrangeira – Brasil e Portugal (Teste à igualdade de médias)



Fonte: Elaboração própria.

Concluimos que a primeira hipótese – *a participação nos programas de mobilidade internacional é influenciada por fatores institucionais, individuais, acadêmicos e linguísticos* – é parcialmente confirmada. Para ambos os países exercem influência fatores institucionais e linguísticos, mas o individual, para o Brasil, é o sexo, e para Portugal, a idade. Para ambos tal opção não está relacionada com as inclinações que têm pelo curso.

4.1 PAÍS DE DESTINO

Numa análise filtrada pela participação do estudante, identificamos que, entre os brasileiros, os países mais frequentados foram: Portugal (38,5%), Estados Unidos da América (12,8%) e Alemanha (10,3%), sendo clara a preferência pelos países europeus (71,8%). 12,8% das mobilidades foram feitas na América Latina (tabela 2). Para o grupo de estudantes portugueses, os países eleitos foram: Espanha (16,7%), República Checa (12,2%) e Itália (10,0%), com a preferência percentualmente elevada aos europeus (87,8%), a terem representação países do Leste (República Checa, Romênia e Polônia).

Verificamos que os brasileiros permanecem, em média, três meses mais no país de destino ($M = 8,3$) do que os portugueses ($M = 5,4$) (tabela 2). Contudo, na análise intragrupo, as diferenças mostraram-se significativas apenas no caso do Brasil ($F(14, 24) = 3,208$, $p = 0,006$), grupo no qual verificamos que as médias em meses em países europeus são mais altas (Canadá $M = 18,0$; Alemanha $M = 15,0$ e França $M = 12,0$) do que em países em desenvolvimento latino-americanos (Cuba, Colômbia e Uruguai $M = 1,0$ e Argentina $M = 4,0$).

Tabela 2: País de destino – Brasil e Portugal

País de destino	Brasil		Portugal	
	Percentual %	Duração em meses Média	Percentual %	Duração em meses Média
Alemanha	10,3	15,0	3,3	6,7
Áustria	-	-	2,2	7,0
Argentina	2,6	4,0	-	-
Bélgica	-	-	4,4	8,5
Brasil	-	-	4,4	6,8
Bulgária	-	-	1,1	4,0
Canadá	2,6	18,0	-	-
Colômbia	2,6	1,0	-	-
Coreia do Norte	-	-	1,1	4,0
Croácia	-	-	1,1	5,0
Cuba	2,6	1,0	-	-
Dinamarca	2,6	6,0	-	-
Domínica	-	-	1,1	1,0
Eslováquia	-	-	3,3	6,3
Espanha	7,7	6,3	16,7	6,1
EUA	12,8	10,4	2,2	2,0
Finlândia	-	-	1,1	6,0
França	2,6	12,0	5,6	4,3
Hungria	-	-	1,1	4,0
Índia	-	-	1,1	10,0
Irão	-	-	1,1	1,0
Irlanda	2,6	8,0	-	-
Itália	5,1	10,5	10,0	5,6
Moçambique	-	-	1,1	1,0
México	2,6	6,0	-	-
Noruega	-	-	1,1	10,0
Países Baixos	-	-	3,3	5,3
Portugal	38,5	6,7	-	-
Polónia	-	-	4,4	6,0
Reino Unido	2,6	12,0	6,7	4,7
República Checa	-	-	12,2	5,1
Roménia	-	-	5,6	4,8
Suécia	-	-	2,2	2,8
Turquia	-	-	2,2	3,0
Uruguai	2,6	1,0	-	-
Total	100,0	8,3	100,0	5,4

Fonte: Elaboração própria.

Procuramos saber se a fonte de financiamento influenciava o país de destino e, no caso do Brasil, verificamos que a universidade foi a mais citada (38,5%) para a Dinamarca, EUA e Argentina e a maior financiadora para Portugal (muito embora para este país o financiamento tenha sido partilhado com a família e com o próprio estudante). O segundo maior financiador foi a Capes (20,5%) para os EUA, Alemanha e França, e o terceiro o próprio estudante (12,8%). Programas específicos financiam mobilidades para países específicos, como o Santander (5,1%) para Espanha e México; o CNPq (7,7%) para Canadá e Reino Unido; Erasmus Mundus para a Itália (2,6%); Fellows para Portugal (2,6%); AUGM Escala Estudantil para o Uruguai (2,6%); ou empresas (2,6%) para a Irlanda. Tais diferenças sugerem que, somente no caso brasileiro, há relação entre o país de destino e a fonte de financiamento ($\chi^2(210) = 278,690$; $p = 0,032$), com associação forte (V de Cramer = 0,714).

O curso do estudante não se mostrou como variável de efeito ($p > 0,05$). Nesse sentido, a segunda hipótese – o país de destino é definido em função do curso, da fonte de financiamento e da duração do programa – não foi confirmada para o caso de Portugal, mas parcialmente confirmada no caso do Brasil.

4.2 INTERESSE À PARTICIPAÇÃO

No Brasil, 84,2% dos estudantes afirmaram ter interesse em participar em programas de mobilidade internacional e, em Portugal, 64,3%. Procurando avaliar os fatores que influenciaram tal interesse, a idade não se apresentou como variável de efeito, tampouco o curso do estudante ($p > 0,05$). Consideramos infirmada a terceira hipótese.

4.3 IMPEDIMENTOS À PARTICIPAÇÃO

O impedimento à participação mais citado foi o financeiro (61,3% para o Brasil e 61,7% para Portugal). Apesar disto, destacamos diferenças nos fatores falta de interesse, mais elevado entre os estudantes portugueses (11,9%) comparativamente aos brasileiros (5,0%), opostamente ao fator falta de conhecimento na língua estrangeira, mais elevado entre os brasileiros (4,8% e 15,6%, respectivamente) (tabela 3).

Tabela 3: Motivos impeditivos à participação em mobilidade internacional – Brasil e Portugal.

Motivos	Brasil		Portugal	
	N	%	N	%
Financeiro	332	61,3	375	61,7
Falta de interesse	31	5,0	87	11,9
Sem apoio da família	4	0,6	8	1,1
Motivos pessoais	69	11,2	95	13,0
Sem conhecimento da língua estrangeira exigida	96	15,6	35	4,8
Falta de oportunidade	10	1,6	8	1,1
Total	542	88	608	83,2

Fonte: Elaboração própria.

O sexo e o valor da bolsa de estudo não se constituíram variáveis de efeito ($p > 0,05$), o que nos permite refutar a quarta hipótese: *os impedimentos à participação são explicados pelo sexo do estudante e pelo valor da bolsa de estudo.*

5 GRAU DE CONHECIMENTO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Encontramos correlações positivas entre a escolaridade do pai e da mãe e a língua inglesa, muito baixas no Brasil ($Rho_{pai} = 0,157$; $Rho_{mãe} = 0,146$), e baixas em Portugal ($Rho_{pai} = 0,211$; $Rho_{mãe} = 0,212$), ambas significativas ($p < 0,001$) (tabela 4). Com o mesmo sentido e intensidade, identificamos correlação, no Brasil, entre a escolaridade do pai e a língua espanhola ($Rho = 0,108$) e, em Portugal, entre a escolaridade de ambos e a língua russa ($Rho = 0,112$ e $0,127$, respectivamente), muito baixas e significativas ($p < 0,05$).

Tabela 4: Correlações com línguas estrangeiras.

País	Variáveis independentes	Alemão	Espanhol	Francês	Rho		
					Inglês	Italiano	Russo
Brasil	Escolaridade do pai	-	0,108*	-	0,157**	-	-
Portugal		-	-	-	0,211**	-	0,112**
Brasil	Escolaridade da mãe	-	-	-	0,146**	-	-
Portugal		-	-	-	0,212**	-	0,127**
Brasil	Idade	-	0,145**	0,088*	-	-	-
Portugal		0,084*	-	0,085*	-	0,151**	-

* $p < 0,05$ ** $p < 0,001$

Fonte: Elaboração própria.

No caso do Brasil, idade e domínio do espanhol apresentam correlação positiva e baixa ($Rho = 0,145$), e, em Portugal, idade e domínio do italiano ($Rho = 0,151$), ambas significativas ($p < 0,001$). Assim, confirmamos a quinta hipótese: *as competências linguísticas variam de acordo com a idade do estudante e o nível de escolaridade dos pais.*

6 CONTRIBUTOS DA EXPERIÊNCIA E MOTIVAÇÕES PARA UMA EXPERIÊNCIA

Procuramos conhecer o ponto de vista dos estudantes que, em poucas palavras, testemunharam as contribuições que a participação em programa de mobilidade internacional proporcionou em cinco dimensões: acadêmica, cultural, linguística, pessoal e profissional (figura 3).

Para ambos os grupos, relativamente à dimensão acadêmica, os estudantes referiram terem obtido maior experiência acadêmica e experimentado métodos de ensino diferentes. Mencionaram que obtiveram aprendizagens na área específica de estudo e crescimento acadêmico, terem tido novas matérias e conteúdos, adquirido uma nova visão sobre o curso, a oportunidade de trocar experiências, desenvolver pesquisas, e de vivenciarem uma experiência acadêmica internacional. Para os brasileiros, foram referidas oportunidades de elaboração de artigos, uma vida estudantil diferente, aproveitamento de disciplinas cursadas e motivação para fazer um curso no exterior. Para o grupo de portugueses, foi mencionada a possibilidade de exercer a práxis, o trabalho em equipe e que foi uma oportunidade para valorizar o sistema de ensino português.

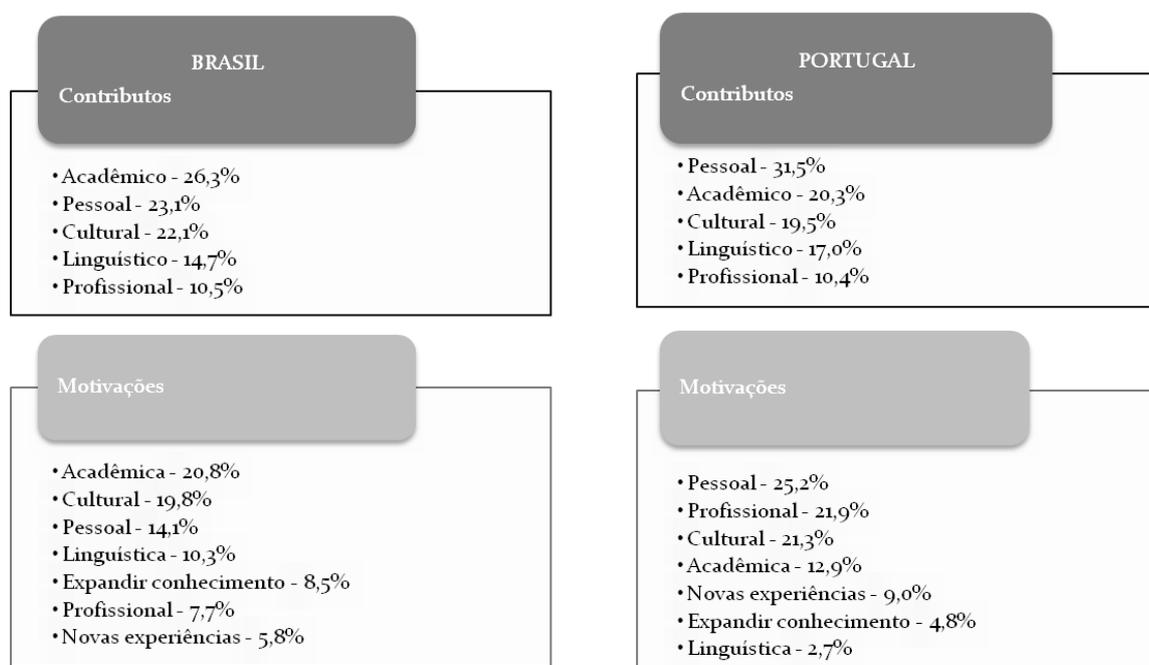
Na dimensão cultural, os contributos comuns indicaram que a mobilidade lhes proporcionou crescimento cultural, para os brasileiros, e o conhecimento de novas culturas, para os portugueses. O convívio com outras culturas e nacionalidades, o conhecimento de realidades fora do país de origem, a história e a cultura do país de destino, bem como trocas culturais foram mencionados por ambos.

As contribuições na dimensão pessoal demonstraram as maiores diferenças. Os pontos de convergência, porém, envolveram contributos relacionados a uma percepção de evolução pessoal e de experiência de vida. Ambos citaram contributos em nível de experiências pessoais, uma maior habilidade em relacionarem-se com pessoas diferentes e a formação de novos vínculos de amizade. Os brasileiros citaram contributos para o alcance de realização pessoal e de capacidade de vencer limitações. Já os portugueses pormenorizaram os testemunhos,

estando nesta dimensão os maiores contributos: independência e autonomia, a formação de uma nova visão de mundo, sucesso na adaptação e aculturação, espírito de sacrifício e sobrevivência, mais-valias para o desenvolvimento do carácter, maturidade, autoconfiança, responsabilidade, pró-atividade, interajuda, autoconhecimento, gestão financeira e novos interesses e, vontade de partilhar com mais pessoas.

Na dimensão profissional, a de menor menção, os estudantes referiram ganhos para a experiência profissional, ampliação da área de trabalho, novas oportunidades de trabalho no exterior e especialização na área. Somente os portugueses referiram o conhecimento sobre a profissão em diferentes países, aquisição de competências transversais e de novos contatos. Por fim, o contributo para a dimensão linguística foi amplamente mencionado, mostrando-se como resultado do conhecimento de uma nova cultura e do convívio com pessoas de outras nacionalidades.

Figura 3: Contributos e motivações à participação em programa de mobilidade internacional – Brasil e Portugal



Fonte: Elaboração própria.

A análise das motivações à participação em programa de mobilidade internacional apontam as expectativas dos que não tiveram a oportunidade de realizá-la. Foram igualmente agrupadas nas cinco dimensões anteriores, a acrescentar mais duas que refletem o imaginário positivo que a participação lhes pode promover: expandir conhecimentos e novas experiências.

Os estudantes brasileiros e portugueses priorizaram as motivações de forma diferenciada. Ambos os grupos procuram por crescimento acadêmico e por conhecer universidades e métodos de ensino diferenciados, e não diferem dos contributos referidos pelos estudantes que já experimentaram a mobilidade. Acrescentam expectativas relacionadas ao complemento

dos conhecimentos já adquiridos, à especialização em instituições de excelência e o aproveitamento dos recursos que as faculdades oferecem.

As expectativas pouco diferem dos contributos acerca da dimensão cultural, sendo o conhecimento de novas culturas aquilo que mais os motiva. Na dimensão pessoal passa-se o mesmo, sendo o mais esperado pelos estudantes a evolução pessoal e a abertura de novos horizontes.

Na dimensão profissional, além de serem motivados pela procura por crescimento profissional e por conhecerem novas formas de trabalho, outras motivações envolvem a valorização do *curriculum vitae*, o desenvolvimento de competências e o cumprimento de exigências do mercado de trabalho para aumentar as chances de empregabilidade.

7 AFINAL, COMO É A PARTICIPAÇÃO PARA OS ESTUDANTES DA ASES?

A participação dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica depende de fatores institucionais, linguísticos e individuais, sendo os países europeus o destino mais procurado. O interesse à participação é impedido por motivos financeiros. A especificidade entre os estudantes brasileiros é que a participação está centrada nos homens e as fontes de financiamento são cruciais. A especificidade entre os estudantes portugueses é que está direcionada aos mais jovens, que procuram países europeus com destaque aos do Leste, cuja fonte de financiamento está vincada nas fontes privadas, especialmente nas famílias.

As competências linguísticas correlacionam-se com a escolaridade dos pais e com as oportunidades ao longo da vida para o seu aperfeiçoamento. Os estudantes portugueses possuem maior domínio nas línguas estrangeiras, principalmente do inglês e francês e, em ambos os casos, os dados deste estudo corroboram os da literatura, que apontam para insuficiências nesta matéria. Quando o estudante já participou da mobilidade, o domínio da língua é maior. A dimensão linguística destaca-se tanto por ser um *outcome* da mobilidade como por ser uma motivação à participação. Os estudantes consideram a mobilidade como uma oportunidade de aprender e aprimorar as suas competências.

Os estudantes afirmaram que a participação em programas de mobilidade internacional contribuiu para dimensões da vida acadêmica, pessoal, cultural e linguística. Apesar de corresponderem em grande medida ao que encontramos na literatura, pode dizer-se que os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica centram os contributos e as motivações nas oportunidades de ampliação da rede de contatos, de realização de pesquisas e mesmo de futuras oportunidades de integração profissional ou acadêmica no estrangeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internacionalização do sistema de ensino universitário é um elemento chave e fundamental para uma maior igualdade de oportunidades e garantia de coesão social interpovos, concretizada através de programas de mobilidade. A prossecução de uma política orientada para a promoção da ciência aberta e de um conhecimento para todos passa pela abertura do espaço académico a este novo paradigma de educação.

A condição socioeconômica dos estudantes atendidos pela ASES não favorece a integração em programas de mobilidade internacional, tanto no Brasil como em Portugal, sendo este um desafio às escolhas políticas de ambos os países.

Os fatores institucionais exigem que as universidades desenvolvam estratégias de investimento claras de promoção de igualdade de oportunidades, a não penalizar os que não dispõem de meios financeiros, por meio de políticas voltadas à sua promoção e à adoção de fontes de financiamento que passam pelas agências estatais e/ou não estatais.

No âmbito estrutural, uma Política de Educação universal e de qualidade é capaz de incidir sobre a melhoria do nível educacional dos cidadãos e, conseqüentemente, minimizar o impacto dos fatores individuais no futuro, isto porque as competências linguísticas recebem influência direta da idade e do nível de escolaridade dos pais e mães dos estudantes. Sem embargo, o fator linguístico, juntamente com o financeiro são os de maior estrangulamento para a realização do sonho de estudar fora.

Os desafios para os estudantes que saem do seu país de origem para estudar no estrangeiro relacionam-se com a necessidade de aprender a conviver em meio a novas formas de relação social e institucional, novos hábitos, nova língua, condições climatéricas, e outros elementos que muitas vezes são considerados meros detalhes, mas que podem ser decisivos para o sucesso da mobilidade.

Os suportes de informação e apoio, nesse sentido, são importantes e necessários, a fim de facilitar a integração e prover aos estudantes segurança, tanto emocional como financeira. A valorização social promovida por esta experiência permite o desenvolvimento pessoal, o enriquecimento das relações de amizade, de valorizar-se como um cidadão que conheceu uma parte diferente do mundo e a partir disto ampliou a sua compreensão sobre ele. Entrar em contato com a diversidade é uma forma de exercitar o relativismo cultural, que se relaciona com a valorização cultural.

A qualificação científica é resultado das trocas acadêmicas, da aprendizagem de novas abordagens, perspectivas teóricas e práticas que intercruzam saberes e enriquecem a visão sobre a área de conhecimento por meio da pluralidade de pensamento.

Estudar fora é, sobretudo, uma experiência rica de aprendizagem que todos, uma vez na vida, deveriam ter a oportunidade de realizar.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES: 2014. Uberlândia, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Portaria no. 389/13. Sobre o Programa Bolsa Permanência. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 2013.

CARUSO, R.; WIT, H. Determinants of inward mobility of students in Europe with a focus on Italy. In: WIT, H. (Org.). **Introduction to Higher Education Internationalisation**. Milan: Vita e Pensiero, 2013.

- JEZINE, E.; CHAVES, V. L. J.; CABRITO, B. G. O acesso ao ensino superior no contexto da globalização: os casos do Brasil e de Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, n. 18, p. 57-79, 2011.
- JONES, E. Internationalisation and student learning outcomes. In: WIT, H. (Org.). **An Introduction to Higher Education Internalisation**. Milan: Vita e Pensiero, 2013.
- KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- MARTINS, S. A abertura do Ensino Superior à diversidade de públicos: políticas de orientação. In: RODRIGUES, M. L.; HEITOR, M. (Orgs.). **40 anos de políticas de ciência e de ensino superior**. Coimbra: Almedina, 2015. p. 735-757.
- MARTINS, S. C.; MAURITTI, R.; COSTA, A. F. Condições socioeconômicas dos estudantes do ensino superior em Portugal. **Temas e Estudos de Acção Social**, Lisboa, n. 5, 2005.
- MELLO, A. F.; DIAS, M. A. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 413-435, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 mar. 2018.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. **Education at a Glance 2016: OECD indicators**. Paris, 2016. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016/indicator-c4-who-studies-abroad-and-where_eag-2016-26-en#.WdUaOitSxQI#page9>. Acesso em: 4 out. 2017.
- PACHECO, J. A. Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 17-36, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 mar. 2018.
- PALAVEZZINI, J.; NOGUEIRA, F. M. G. Os programas de assistência estudantil do ensino superior no Brasil: a experiência da UTFPR – Dois Vizinhos. **Serviço Social em Revista**, v. 17, p. 5-26, 2014.
- REZENDE, N. A. **Acesso aos programas de mobilidade internacional no Ensino Superior: o caso da UFMG à luz de três experiências internacionais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração Pública)-Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2015.
- RUBIN, A.; BABBIE, E. R. **Research Methods for Social Work**. 7. ed. Belmont: Brooks; Cole, 2011.
- SILVEIRA, M. M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2012.

WIT, H. **An Introduction to Higher Education Internationalisation**. Milan: Vita e Pensiero, 2013.

Cláudia Priscila C. dos SANTOS participou na concepção e delineamento do estudo, na análise e interpretação dos dados e na redação do artigo.

Doutora em Serviço Social (ISCTE-IUL). Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assistente Social da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (UFSC). Investigadora no Núcleo de Doutorandos Latino América (NUDLA/ISCTE-IUL).

Jorge M. L. FERREIRA participou na redação e na revisão crítica do artigo, bem como na aprovação da versão a ser publicada.

Professor auxiliar do Departamento de Sociologia e Políticas Públicas no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Doutor em Serviço Social pelo ISCTE-IUL. Mestre em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (ISSSL). Investigador no Centro de Investigação em Estudo em Sociologia (CIES/IUL). Supervisor científico do Núcleo de Doutorandos em Serviço Social do ISCTE-IUL – Latino América (NUDLA/ISCTE-IUL).
