

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL**

**O PROGRAMA ANDIFES DE MOBILIDADE ACADÊMICA: UMA MOBILIDADE  
ESTUDANTIL NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

**RAQUEL LEITE BRAZ**

**Belo Horizonte  
2015**

RAQUEL LEITE BRAZ

**O PROGRAMA ANDIFES DE MOBILIDADE ACADÊMICA: UMA MOBILIDADE ESTUDANTIL NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar – Instituições, Sujeitos e Currículos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Belo Horizonte

2015

B827p  
T

Braz, Raquel Leite, 1981-

O programa ANDIFES de mobilidade acadêmica: uma mobilidade estudantil no sistema federal de ensino superior brasileiro / Raquel Leite Braz. - Belo Horizonte, 2015. 142 f, enc., il..

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto.

Bibliografia: f. 123-130.

Apêndices: f. 131-133.

Anexos: f. 134-142.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino Superior -- Minas Gerais -- Teses. 3. Programas de mobilidade de estudantes -- Teses. 4. Mobilidade de estudantes -- Teses. 5. Universidades e faculdades -- Teses. 6. Estudantes universitários -- Teses. 7. Integração universitária -- Teses. 8. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Brasil) -- Teses. 9. Universidade Federal de Ouro Preto -- Teses.

I. Título. II. Peixoto, Maria do Carmo de Lacerda. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.198

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

**Raquel Leite Braz**

**O Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica: uma mobilidade estudantil no sistema federal de ensino superior brasileiro**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Educação Escolar – Instituições, Sujeitos e Currículos.

Belo Horizonte, 09 de março de 2015.

---

Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto – FaE – UFMG (Orientadora)

---

Dra. Maria Alice de Lima Gomes Nogueira – FaE – UFMG (Examinador Interno)

---

Dr. Luciano Campos da Silva – ICHS – UFOP (Examinador Externo)

Para os “ciganos” acadêmicos,  
“estrangeiros” de novos espaços educativos...

## AGRADECIMENTOS

À Professora Maria do Carmo, pela seriedade na orientação e pelos questionamentos certos sobre esta pesquisa.

À UFOP, que me apoiou e autorizou o acesso aos dados que permitiram a execução deste trabalho. Em particular, à PROGRAD, por me conceder o afastamento parcial, imprescindível para cursar as disciplinas do mestrado e concretizar a escrita desta dissertação.

Um agradecimento especial à equipe de trabalho do Núcleo de Apoio Pedagógico (Hermê, Ju, Mônica, Adilson, Marcilene, Letícia e Hugo), que, mesmo com o excesso de atividades do setor, me apoiou nessa jornada, suportando minha ausência parcial e consolando minhas angústias durante o processo.

À Andifes, pela proposta de um programa inovador e integrador das instituições federais de ensino superior através da mobilidade de estudantes, neste país de dimensão continental e de realidades tão diversas. E também pelo apoio na aplicação dos questionários e pela disponibilização de informações.

À Professora Maria Alice, por me apresentar à Sociologia da Educação e pelo parecer objetivo sobre o projeto.

Aos examinadores, pela disposição em contribuir para o aprimoramento desta dissertação através da participação na banca de defesa.

Aos estudantes respondentes da pesquisa.

Ao Gladston, pelo apoio e pela paciência, e ao meu filho Gael, em desculpa pelas lacunas não preenchidas...

Aos meus pais, Dilma e Geraldo, meus irmãos, Rossana e Rafael, e familiares, particularmente a Sergiane e o Guilherme, pela benção da família e pelo compartilhamento do sangue e suor, das lágrimas e felicidades.

A tod@s geógraf@s que me incentivaram retomar os estudos. Beijinhos para Renatinha, Carolzinha, Zaira, Alê, Bela, Favela, Mateuzinho, Edu, Camila...

Aos amig@s de coração, que não posso citar todos os nomes, mas que estão escritos na minha alma. Em especial à Mara, Alessandro e Tia Lillian!

Aos colegas do Programa, pelo auxílio nas tarefas desenvolvidas durante o curso e pelo apoio na indicação de bibliografias. Obrigada Alice!

À Capes.

Ao cosmos e às energias multinominadas, porém desconhecidas.

**“mobilidade**

mo.bi.li.da.de

**sf (lat mobilitate) 1** Propriedade do que é móvel ou do que obedece às leis do movimento. **2 Sociol** Deslocamento de indivíduos, grupos ou elementos culturais no espaço social. **3** Movimento comunicado por uma força qualquer. **4** Falta de estabilidade, de firmeza; inconstância. **5** Facilidade em mudar de fisionomia. **6** Volubilidade. **7** Caráter de certos micróbios capazes de se deslocar por seus próprios meios; motilidade. **M. dos íons, Fís:** velocidade média com que íons gasosos ou eletrolíticos se movem sob a influência de um gradiente de potencial unitário.”

*Dicionário de Português Online Michaelis*

## RESUMO

A mobilidade acadêmica constitui-se em um elemento importante para o ensino superior desde seus primórdios. Ao longo do processo de globalização, as políticas educacionais para internacionalização da educação foram intensificadas, ampliando a migração acadêmica temporária dos estudantes universitários. Na educação superior brasileira, constituída por um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, há as modalidades de mobilidade acadêmica internacional e nacional. Em 2003, foi criado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) um programa de mobilidade estudantil a ser realizado exclusivamente no território brasileiro. O Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica (PAMA) é realizado por meio de convênio firmado entre a Associação e 63 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), estabelecendo uma relação de reciprocidade entre as signatárias para fins de mobilidade dos alunos de graduação, de modo que eles possam cursar os componentes curriculares em instituição federal diversa daquela em que estão regularmente matriculados. Nesta pesquisa, buscou-se identificar o perfil sociodemográfico dos estudantes participantes do Programa, bem como conhecer as suas motivações para participação em uma mobilidade nacional, considerando a internacionalização da educação e o crescimento da mobilidade internacional. A metodologia compreendeu a realização de pesquisa documental, a aplicação de um questionário virtual, as entrevistas semiestruturadas e o estudo de caso sobre os participantes da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A análise dos dados mostrou que os estudantes participantes do PAMA são majoritariamente brancos, do sexo feminino, com média de idade de 23 anos, provenientes de famílias pouco numerosas, com menos irmãos, de pais com escolaridade de ensino médio, ou de ensino superior, e com faixa de renda de até 10 salários mínimos. Em grande parte, eles são discentes de cursos de graduação diurnos, da área de Ciências Sociais e Aplicadas, de universidades localizadas na região sudeste e com percursos escolares sem grandes interrupções. Como principal motivação para participar do Programa, os estudantes apontaram as aprendizagens e vivências proporcionadas por essa experiência. Os participantes avaliaram como deficientes a divulgação e as informações sobre o PAMA, nas IFES, e queixaram-se das dificuldades para integralização, no histórico escolar, dos créditos cursados durante a mobilidade acadêmica. Neste estudo, chegou-se à conclusão de que, em qualquer escala que se realize, a mobilidade é uma vivência construtiva na formação dos estudantes de ensino superior e que ela deve ser ampliada para alcançar diferentes perfis estudantis.

**Palavras-chaves:** Ensino Superior, Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil, Mobilidade Acadêmica Estudantil.



## ABSTRACT

The academic mobility constitutes an important element for higher education since its inception. Throughout the globalization process, education policies for internationalization of education were intensified, increasing the academic temporary migration of college students. In the Brazilian Higher Education, consisting of a complex and diverse system of public and private institutions with different types of courses and programs, there are modalities for national and international academic mobility. In 2003, he was created by the National Association of Directors of Higher Education Federal Institutions (Andifes) a student mobility program to be held exclusively in Brazilian territory. The Andifes Academic Mobility Program (PAMA) is performed by means of an agreement between the Association and 63 Federal Institutions of higher education (IFES), establishing a relationship of reciprocity between the signatory for mobility of undergraduate students, so that they can attend the curriculum components in different federal institution that they are regularly enrolled. In this study, we sought to identify the sociodemographic profile of the student participants of the program, as well as know their motivations for participation in a national mobility, considering the internationalization of education and the growth of international mobility. The methodology involved a documentary research, the application of a virtual questionnaire, the semi-structured interviews and the case study of the participants of the Federal University of Ouro Preto (UFOP). Data analysis showed that participating students PAMA are mostly white, female, with a mean age of 23 years, from small families, with fewer siblings, parents with a high school education or higher education, and income range of up to 10 minimum wages. Largely, they are students of daytime undergraduate courses, the area of Social and Applied Sciences, universities located in the southeast region and school careers without major interruptions. As the main motivation to participate in the Program, the students pointed out the learning and experiences provided by this experience. The participants evaluated as deficient divulgation and information about PAMA, the IFES, and complained of the difficulties to complement, in academic transcript, the routed credits during the academic mobility. In this study, came to the conclusion that, on any scale that takes place, the mobility is a constructive experience in the formation of higher education students and that it should be expanded to reach different student profiles.

**Keywords:** Higher Education, Brazilian Public Institutions of Higher Education, Academic Mobility Student.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação global-local na mobilidade acadêmica .....	37
Figura 2 – Localização do <i>campus</i> sede das universidades federais mineiras signatárias do PAMA .....	48
Figura 3 – Instituições federais de ensino superior signatárias do PAMA.....	58
Figura 4 – Percentual de pessoas com renda familiar de até três salários mínimos na sociedade brasileira, na graduação do ensino superior e no PAMA .....	74
Figura 5 – Percentual de pessoas com renda familiar de mais de 10 salários mínimos na sociedade brasileira, na graduação do ensino superior e no PAMA .....	75
Figura 6 – Intervenção no chão do <i>campus</i> da UFOP .....	98
Figura 7 – Evolução histórica do quantitativo de discentes recebidos na UFOP pelo PAMA .....	101
Figura 8 – Universidade de origem dos discentes recepcionados pela UFOP no PAMA .....	102
Figura 9 – Curso de graduação dos discentes recepcionados pela UFOP no PAMA .....	104
Figura 10 – Universidade de destino dos discentes da UFOP no PAMA .....	106
Figura 11 – Evolução histórica da participação dos discentes da UFOP no PAMA	107
Figura 12 – Situação acadêmica dos discentes, após a participação deles no PAMA .....	112
Figura 13 – Disciplinas aproveitadas pelos discentes da UFOP participantes do PAMA .....	113

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ano e semestre de obtenção das bolsas pelos sujeitos da pesquisa .....	70
Tabela 2 – Número de respondentes por ano de nascimento.....	71
Tabela 3 – Número de respondentes por sexo .....	71
Tabela 4 – Número de respondentes por cor .....	72
Tabela 5 – Renda mensal familiar dos respondentes .....	73
Tabela 6 – Número de respondentes por quantidade de irmãos.....	76
Tabela 7 – Número de respondentes por tipo de escola frequentada no ensino médio .....	77
Tabela 8 – Número de respondentes por idade de entrada no ensino superior.....	78
Tabela 9 – Relação trabalho, renda e estudo dos respondentes .....	79
Tabela 10 – Escolaridade dos pais dos respondentes .....	80
Tabela 11 – Número de respondentes por áreas do conhecimento.....	82
Tabela 12 – Relação entre cidade natal e a IFES de destino .....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Categoria “aprendizagem e vivências” .....	92
Quadro 2 – Categoria “interesse em área de referência na instituição de destino” ...	94
Quadro 3 – Categoria “questões pessoais” .....	95
Quadro 4 – Categoria “relações e cooperação interinstitucional” .....	96

## LISTA DE SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cead	Centro de Educação Aberta e a Distância
Cedufop	Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica
CPF	Cadastro de Pessoa Física
Crub	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CsF	Programa Ciência sem Fronteiras
EAD	Educação a Distância
EFAR	Escola de Farmácia
EM	Escola de Medicina
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enut	Escola de Nutrição
ETDM	Escola de Direito, Turismo e Museologia
FaE	Faculdade de Educação
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
Forgripes	Fórum dos Pró-Reitores de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior de Minas Gerais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Icea	Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas
Iceb	Instituto de Ciências Exatas e Biológicas
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Ifac	Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Instituto Andifes	Instituto de Estudos Estratégicos da Educação Superior
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
Paes	Plano de Apoio à Educação Superior
PAMA	Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC-G	Programa de Estudantes Convênio de Graduação
PET	Programa de Educação Tutorial
PET Saúde	Programa de Educação pelo Trabalho
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
Prace	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
Proexc	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Prouni	Programa Universidade para Todos
QSE	Questionário Socioeconômico
Reuni	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJU	Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Federais
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UC	Universidade de Coimbra
UFABC	Universidade Federal do Abc
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal Fluminense
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFScar	Universidade Federal de São Carlos

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA	Universidade da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DIÁLOGO COM A LITERATURA</b> .....	<b>20</b>
1.1 A MOBILIDADE COMO TEMÁTICA.....	20
1.2 SINGULARIDADES DOS SUJEITOS QUE VIVENCIAM A MOBILIDADE .....	22
1.3 PENSANDO A MOBILIDADE ACADÊMICA DE ESTUDANTES .....	23
1.3.1 As pesquisas sobre o tema .....	26
1.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: COMPREENDENDO A RELAÇÃO GLOBAL-LOCAL .....	29
<b>CAPÍTULO 2 – A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA MOBILIDADE ACADÊMICA ESTUDANTIL DENTRO DO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO</b> .....	<b>39</b>
2.1 AS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS .....	39
2.1.1 O ensino superior no Brasil e a mobilidade acadêmica.....	40
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO .....	46
2.2.1 Propósitos e alcance de um estudo de caso .....	51
2.3 A ANDIFES.....	53
2.4 O PROGRAMA ANDIFES DE MOBILIDADE ACADÊMICA (PAMA): CONSTITUIÇÃO E NORMATIZAÇÃO .....	57
2.5 O CONVÊNIO ANDIFES/SANTANDER.....	61
2.6 A VISÃO DOS GESTORES .....	63
<b>CAPÍTULO 3 – PERFIL DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA ANDIFES DE MOBILIDADE ACADÊMICA</b> .....	<b>67</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA.....	69
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES .....	76
3.3 AVALIAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NO PAMA .....	83
<b>CAPÍTULO 4 – O PROGRAMA ANDIFES DE MOBILIDADE ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO</b> .....	<b>86</b>
4.1 HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL DA UFOP NA CIDADE DE OURO PRETO .....	86
4.1.1 Ouro Preto: de vila rica a cidade patrimônio.....	86
4.1.2 A Universidade Federal de Ouro Preto: nas Minas das Gerais .....	87



4.2 ENTENDENDO AS MOTIVAÇÕES ESTUDANTIS PARA A ADESÃO AO PAMA NA UFOP.....	89
4.2.1 As categorias de análise das motivações para participação no PAMA .....	91
4.2.2 As dificuldades encontradas antes, durante e após a participação no PAMA ..	96
4.3 A UFOP COMO INSTITUIÇÃO DE DESTINO.....	99
4.3.1 Os discentes recepcionados na UFOP.....	101
4.4 A UFOP COMO INSTITUIÇÃO DE ORIGEM.....	105
4.4.1 Os discentes da UFOP encaminhados para outras IFES.....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

As experiências de mobilidade vividas em tempos recentes de minha trajetória pessoal e profissional criaram em mim um sentido aguçado para questionar como as mudanças espaciais temporárias (deslocamentos de um lugar para outro) nos afetam. Vivi, por períodos curtos (de seis meses a um ano), em sete locais diferentes nos últimos anos, incluindo outro país: Ipatinga, Viçosa, Jequitinhonha, Teófilo Otoni, Ouro Branco, Ouro Preto (cidades brasileiras) e Coimbra (cidade portuguesa). Vivenciei quatro universidades federais em Minas Gerais, em condições e papéis diferentes. Entre 2000 e 2005, fui estudante de graduação na Universidade Federal de Viçosa (UFV), inicialmente no curso de Secretariado Executivo Trilíngue e posteriormente com reopção para o curso de Geografia. Trabalhei como Técnica em Assuntos Educacionais no então intitulado Campus Avançado do Mucuri, da recém-criada Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), exercendo, dentre várias atividades, a função de assessora da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc), de 2007 a 2011. Minha estadia de seis meses em Coimbra, no ano de 2010, foi por questões pessoais, mas me permitiu conhecer a Universidade de Coimbra (UC) e observar como a prática da mobilidade acadêmica é recorrente em uma instituição centenária de ensino superior da Europa. Em 2012, fui redistribuída para a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde exerço o mesmo cargo (Técnico em Assuntos Educacionais), mas agora no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd). E, desde 2013, vivencio também a vida estudantil de pós-graduanda na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Com a minha vinda para a UFOP, passei a observar os discentes que participavam dos programas de mobilidade acadêmica. E, por isso, essa temática, além de fazer parte da minha vivência, acabou despertando em mim alguns questionamentos. Não posso deixar de considerar também que as migrações são fenômenos muito analisados pela área de conhecimento geográfico, e, sendo essa a minha formação acadêmica, apresentou-se aí mais uma motivação para o desenvolvimento deste estudo.

A participação dos discentes de graduação em programas de mobilidade acadêmica vem crescendo nos últimos anos. E, entre as causas desse crescimento, estão: a criação de políticas educacionais e de programas institucionais, que

impulsionaram tal prática entre a comunidade estudantil; e o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação. Essas causas estão aliadas ainda ao contexto da globalização, à interdependência dos lugares e à internacionalização da educação superior. Por conseguinte, a mobilidade acadêmica estudantil ocorre em diversas escalas, do local, entre *campus* de uma mesma instituição, ao global, entre instituições de países e continentes diferentes.

Na educação superior, a mobilidade de alunos de graduação é promovida por programas de redes e associações, assim como por acordos de cooperação entre as universidades, para viabilizar o trânsito de alunos entre si, por programas financiados pelas próprias universidades e por programas de empresas privadas, ou de organismos internacionais.

No que se refere à mobilidade acadêmica estudantil internacional, para os países receptores e suas instituições, o fluxo de estudantes vindos de outros lugares é algo positivo, pois recebem estudantes já selecionados, academicamente destacados, provenientes de famílias ricas e/ou financiados pelos governos de seus países de origem (CASTRO *et al.*, 2012). O que, além de tudo, proporciona um clima cosmopolita às universidades receptoras. Nesse contexto, oferecer vagas a estudantes estrangeiros pode ajudar na promoção da compreensão intercultural, pode representar grandes negócios e, em longo prazo, pode vir a preencher a necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, nos países receptores.

Em 2003, foi criado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) o Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica (PAMA). Trata-se de um programa de mobilidade acadêmica estudantil nacional, isto é, a ser realizado exclusivamente no território brasileiro, ocorrendo durante o ensino da graduação, sendo a participação no programa uma opção do estudante.

O PAMA é realizado por meio de convênio firmado entre a Associação e 63 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), estabelecendo uma relação de reciprocidade entre as signatárias do Programa para fins de mobilidade dos alunos da graduação, de modo que eles possam cursar componentes curriculares em instituição federal diversa daquela em que estão regularmente matriculados. Neste estudo, as especificidades desse Programa são apresentadas e relacionadas com o histórico e as características do ensino superior no Brasil.

De forma mais específica, a presente pesquisa tem como objetivo responder às seguintes questões: qual é o perfil dos estudantes participantes do PAMA no período de 2011 a 2013?; quais as motivações para a adesão do discente ao Programa?; e como foi a implementação e a participação estudantil nesse Programa, em uma instituição federal de ensino superior?.

O número reduzido de referências bibliográficas sobre a mobilidade acadêmica nacional, no contexto brasileiro, limitou a construção de um referencial teórico mais específico. Fez-se, então, necessário um investimento na leitura sobre os seguintes temas: a internacionalização da educação superior, a mobilidade internacional, a globalização e a mobilidade fronteiriça de indivíduos na perspectiva cultural. Tais temáticas tangem a mobilidade restrita ao território nacional, mas não a traduzem. A partir da leitura desses temas, foi percebida a existência de pontos de encontro entre a mobilidade estudantil nacional e a internacional, mas não foi possível generalizá-los.

Do mesmo modo, mesmo não debruçando teoricamente sobre a experiência do vivido pelos estudantes de ensino superior em sua condição migratória no território nacional, não se furtou a falar sobre esses sujeitos, suas singularidades e seus desafios ao experimentarem essa mobilidade e seus desdobramentos. Pois, conforme estudos da área da geografia cultural<sup>1</sup>, sabe-se que um novo lugar confronta o sujeito, retira a sua sensação de pertencimento e coloca-o numa condição desconhecida. Além disso, as teorias psicanalíticas também abordam o mal-estar típico da condição de estrangeiro, de uma subjetividade em conflito interno<sup>2</sup>.

Sendo assim, esta dissertação está organizada, além desta introdução e das considerações finais, em quatro partes. No primeiro capítulo, é apresentada a mobilidade acadêmica como uma política educacional contextualizada com a realidade contemporânea globalizada e com a internacionalização da educação superior.

O segundo capítulo relata o percurso metodológico percorrido durante a realização desta pesquisa e apresenta a implementação da mobilidade acadêmica

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento nessa área, recomenda-se a leitura dos livros: *Manifestações da Cultura no Espaço e Introdução à Geografia Cultural*, organizados por Roberto Lobato Corrêa e Zeny Rosendahl.

<sup>2</sup> O aprofundamento dessas teorias é apresentado por Mallard (2013) na sua dissertação intitulada *Estrangeiridade e vulnerabilidade psíquica: algumas contribuições psicanalíticas*.

estudantil dentro do sistema federal de ensino superior brasileiro, através do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica. Nesse capítulo, as características e o desenvolvimento do Programa, desde sua criação, são descritos. A Andifes e o convênio realizado com o Banco Santander para financiamento de bolsas para o PAMA são também contextualizados. Ele é finalizado com a visão de gestores envolvidos com o Programa.

O capítulo seguinte aborda o perfil nacional dos discentes que experimentaram a mobilidade do PAMA entre 2011 e 2013, suas avaliações e percepções. Já o último capítulo apresenta um estudo de caso sobre a participação da UFOP no PAMA, além de um breve histórico dessa instituição e de sua inserção na cidade de Ouro Preto. Esse capítulo também traz dados sobre os discentes enviados pela UFOP a outras universidades e daqueles recepcionados por ela dentro do Programa. Assim como categoriza as motivações apresentadas por eles para a participação no PAMA.

## CAPÍTULO 1 – DIÁLOGO COM A LITERATURA

Com este capítulo, pretende-se contextualizar a mobilidade acadêmica estudantil. Para isso, foram utilizados referenciais que abordam as seguintes temáticas: política educacional, globalização e internacionalização da educação superior.

### 1.1 A MOBILIDADE COMO TEMÁTICA

A mobilidade humana é um tipo de migração. Há um conceito tradicional, utilizado pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), que é centrado no deslocamento demográfico e territorial e que focaliza a migração como sendo o movimento de pessoas, ou de grupos de pessoas, de um lugar para outro, por diferentes motivos: trabalho, guerras, escassez de recursos, catástrofes naturais, enfim, por questões ambientais, culturais, políticas e econômicas, os quais exijam um reestabelecimento espacial.

A migração humana pode ocorrer de forma estável ou temporária. Na migração estável, as pessoas migram e mantêm-se no local para onde se deslocaram, estabelecendo-se nele. Já na temporária, elas permanecem, apenas, por um período transitório nesse novo lugar. Dessa forma, por migrante, entende-se toda pessoa que migra, transferindo-se de sua residência comum para outro lugar, região ou país, mesmo que temporariamente.

Nesse processo de deslocamento humano, encontram-se diversas categorias de pessoas: turistas, representantes de governos, pesquisadores, estudantes, militares, homens/mulheres de negócios e os migrantes propriamente ditos – aqueles que buscam espaço para uma nova inserção social.

As migrações temporárias realizadas por membros da comunidade estudantil de ensino superior, para formação acadêmica em outra instituição, são denominadas de mobilidade acadêmica estudantil (ou de estudantes). Dado seu caráter temporário, esse tipo de mobilidade prevê que os participantes retornem à instituição de origem para a conclusão de seus estudos.

As migrações de pessoas fazem parte da história da humanidade desde sua origem, e alguns antigos deslocamentos populacionais já tinham motivações educacionais. As civilizações nômades migravam em busca de alimentos e de

melhores condições de vida e de ambiente. Anteriormente à era de Cristo, jovens romanos seguiam para a Grécia para estudar e, no seu retorno, contribuir para o desenvolvimento do seu local de nascimento.

Nos séculos XIV, XV e XVI, com o surgimento das instituições universitárias na Europa, a busca pela experiência do intercâmbio cultural institucionalizou-se como uma contribuição pedagogicamente transformadora do aprendizado do sujeito social. O estudo de Charle e Verger (1996) aponta que, nas primeiras universidades criadas no mundo, os universitários já viajavam de um país a outro para realizar sua formação acadêmica.

Com o desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação e o advento da Revolução Industrial no século XIX, a mobilidade de estudantes expandiu-se pelo mundo.

Nos períodos pós-guerras mundiais, o intercâmbio de alunos foi aproveitado na tentativa de promover o entendimento entre as nações que se encontravam em conflito, disseminando a cultura da paz e a interação cultural. As agências internacionais de cooperação, criadas nesse período, também acabavam por incentivar uma ocidentalização<sup>3</sup> da educação superior. Após a década de 1940, os documentos elaborados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) enfatizavam o objetivo dos programas de intercâmbio como sendo uma possibilidade de compreensão e colaboração entre os povos.

Nas décadas de 1980 e 1990, na Europa, foram desenvolvidos novos esforços para fortalecer os sistemas científicos nacionais próprios e contrabalançar o poder econômico e militar das grandes potências europeias. Assim, a educação seria a garantia da preservação e da afirmação da identidade nacional e da divulgação dos valores internos da nação, e o incentivo à colaboração interna seria uma forma de evitar a perspectiva internacional.

Contemporaneamente, a mobilidade acadêmica apresenta-se, em todo o mundo, como protagonista de um forte processo de internacionalização e globalização da educação superior com vistas a melhorar a empregabilidade e a competitividade internacional dos países, via ensino superior.

---

<sup>3</sup> Ocidentalização é o processo de influência das sociedades não ocidentais pela cultura ocidental.

## 1.2 SINGULARIDADES DOS SUJEITOS QUE VIVENCIAM A MOBILIDADE

A mobilidade, além de ser uma prática geográfica de migração, é também parte da identidade humana e coloca em questão a relação do sujeito com o espaço em que vive. Para Carlos (1996, p. 20), o lugar é a base de reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar.

Identificar-se é reconhecer-se e, ao mesmo tempo, ser reconhecido. É um processo dinâmico e com interações, muitas vezes, conflituosas. A identidade de um indivíduo, nesse sentido, concentra tanto características que se associam a questões fisiológicas quanto aquelas que estão ligadas ao meio social em que vive e que se interligam com questões de classe e questões culturais. Ademais, os processos identitários estão inseridos na subjetividade do indivíduo, podendo ser conceituada como:

[...] a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Esta síntese – a subjetividade – é o mundo de ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais. (BOCK, 1999, p. 28).

Nessa perspectiva, a identidade cultural expressa-se nos modos de vida, nos hábitos, nos costumes, nas tradições, enfim, no próprio jeito de viver das pessoas e nas relações que estabelecem entre si e com o meio natural. A relação entre os grupos sociais e o espaço por eles vivenciado configura uma organização territorial que influencia tanto o âmbito político quanto o econômico e o social. Dessa forma, é no lugar, entendido como espaço vivido, que todas as relações humanas se estabelecem.

O espaço vivido pode ser entendido como uma rede de manifestações da cotidianidade desse sistema em torno das intersubjetividades que são, por sua vez, as redes nas quais se constituem as exigências individuais, no trabalho, na escola, na família, nas outras diversas formas da vida societária. (REGO, 2000, p. 7-8).

Para Tuan (1983), o lugar não pode ser entendido sem ser experienciado, pois o espaço só se torna lugar ao serem atribuídos a ele valor e significação. Ele é



entremeado pela cultura, e, com ele, estabelecemos relações afetivas. Em cada lugar, várias representações manifestam-se através de símbolos que podem ter significados diversos, pois cada lugar tem uma lógica própria, e isso cria particularidades na subjetividade dos que o vivenciam.

Milton Santos (2003) afirmava que, quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, únicos. Assim, o sujeito, ao vivenciar uma nova universidade, por exemplo, precisa se reinventar o tempo todo e selecionar critérios variados em meio à multiplicidade de informações instantâneas, pulverizadas e fugazes.

A mobilidade estudantil coloca o sujeito em um novo contexto, um novo lugar, e essa mudança espacial provoca nele efeitos para além do aspecto acadêmico, propondo-lhe novas relações, novos aprendizados, enfim, um novo olhar sobre sua relação com o mundo e seu processo de formação para a vida, em especial no quesito profissional. Dessa forma, a mobilidade estudantil é uma vivência que pode construir aprendizagens diferenciadas, favorecendo o profissional em um mundo que está fundamentado na competição.

Para Ferreira (2010), as aceleradas transformações emanadas do processo de mundialização do capital e a reconfiguração do papel dos Estados e, conseqüentemente, das políticas públicas e, sobretudo, educacionais, criaram a necessidade de que o ensino superior assumisse novas finalidades, pois a ciência, o conhecimento e a inovação tecnológica passaram a ser vistos como parâmetros e estratégias de competitividade.

As experiências individuais originam diferentes percepções do espaço, e essas percepções são marcadas por laços de identidade, afetividade e referências socioculturais. Dessa maneira, o conhecimento produzido em determinado lugar, por determinado sujeito, possui especificidades que o diferem dos demais com semelhante teor.

### 1.3 PENSANDO A MOBILIDADE ACADÊMICA DE ESTUDANTES

A mobilidade acadêmica pode envolver vários sujeitos da comunidade acadêmica: docentes, discentes e técnico-administrativos. Contudo, neste estudo, será apresentada, especificamente, uma política que tem como sujeitos os discentes dos cursos de graduação, a qual propõe, essencialmente, incentivar os estudantes

de ensino superior a cursarem parte de suas atividades curriculares em outras instituições de ensino superior localizadas em espaços geográficos diferentes daquele no qual estão matriculados. Ao participar de programas que promovem essa proposta educacional, o estudante passa a ser um “migrante acadêmico temporário”.

Contemporaneamente, no Brasil, muitos dos discentes universitários já estudam em uma cidade diferente da que viviam com seus pais, ou seja, já se deparam, ao ingressarem na universidade, com uma migração motivada pelo estudo. Um levantamento feito pelo Ministério da Educação, em 2013, mostra que a mobilidade no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) – relativa ao número de calouros que se matricularam fora de seu Estado de origem – chegou a 13% naquele ano, o que corresponde a mais de 15 mil brasileiros. Contudo, há casos de estudantes que vivenciaram sua primeira experiência de migração em programas de mobilidade acadêmica, ou de intercâmbio estudantil.

Há duas questões a serem observadas na mobilidade acadêmica: uma territorial e outra acadêmico-curricular. A mobilidade acadêmica refere-se às migrações de membros da comunidade acadêmica, tais como os discentes de ensino superior. Ela pode ocorrer dentro de uma mesma instituição, entre *campi*, ou entre diferentes instituições de ensino superior, como, por exemplo, entre discentes de universidades que vão estudar temporariamente em institutos federais tecnológicos.

As mobilidades acadêmicas de estudantes preveem algum tipo de integração no currículo, com registro em documento comprobatório dos componentes curriculares cursados, o histórico escolar. Ou seja, os estudos realizados através da mobilidade podem se integrar à estrutura curricular de um curso escolar formal, através do aproveitamento de créditos por uma instituição de ensino.

As principais diferenças entre as mobilidades estudantis existentes dizem respeito ao território geográfico de destino – nacional ou internacional –, à duração da experiência – quantidade de semestres ou de anos acadêmicos fora da instituição de origem –, ao público alvo – estudantes do início do curso ou prestes a se formarem –, e aos objetivos – cursar disciplinas específicas, contatar grupos de pesquisa, aprender e/ou aprimorar uma língua estrangeira, realizar um estágio, desenvolver projetos científicos, conhecer práticas laboratoriais, aprender o uso de maquinários e equipamentos específicos, dentre outros.

Também é necessário fazer a distinção entre as mobilidades espontâneas, aquelas totalmente custeadas pelo próprio estudante ou por sua família, das mobilidades institucionalizadas, aquelas realizadas por meio de programas institucionais para fins de mobilidade acadêmica estudantil.

Os subsídios destinados à mobilidade institucionalizada variam. Alguns programas oferecem bolsas de estudo, ou seja, uma quantia mensal, em dinheiro, para custear as necessidades financeiras que viabilizem a condição acadêmica do estudante fora do seu domicílio estudantil. E podem ampliar a possibilidade de participação de alunos de diferentes perfis socioeconômicos. O que, nem sempre, quer dizer que as bolsas de estudo cubram a totalidade dos gastos de um aluno em migração estudantil temporária, considerando suas necessidades básicas: moradia, saúde, lazer, material didático, transporte, dentre outros. Por isso, nem todos os discentes têm condições de participar de uma mobilidade acadêmica, e a sua condição socioeconômica vai ser um dos fatores condicionantes para a sua participação em um programa desse tipo.

Augé (2010) argumenta que a mobilidade estudantil precisa ser analisada geograficamente, em suas várias escalas, pois é um processo que implica diretamente na mudança espacial. Considerando o deslocamento geográfico, a mobilidade de estudantes é dividida entre: mobilidade acadêmica nacional e mobilidade acadêmica internacional. A nacional permite a vivência estudantil em outra instituição acadêmica localizada dentro do mesmo país, e a internacional propicia a vivência estudantil em instituições acadêmicas de outros países.

Em qualquer escala, a mobilidade acadêmica estudantil permite ao estudante estabelecer um vínculo transitório com a instituição receptora, durante semestres ou anos letivos acadêmicos, retornando à instituição de origem, ao final do período de afastamento previamente autorizado, para dar prosseguimento à sua formação acadêmica. Entretanto, a mobilidade acadêmica estudantil nacional não pode ser considerada uma transferência, uma vez que, durante sua realização, o estudante permanece matriculado na sua instituição de origem.

Essa mobilidade revela-se como uma importante oportunidade de aperfeiçoamento de conhecimentos e de ampliação das vivências acadêmicas, pois os discentes, após seu retorno, continuam mantendo contato com os colegas de curso, os professores, os técnico-administrativos e as comunidades envolvidas com as instituições receptoras. Além disso, a mobilidade estudantil nacional permite uma

aproximação com outras áreas de pesquisa e de extensão de interesse dos estudantes.

Já as experiências de mobilidade estudantil internacional impactam imediatamente em uma questão complexa: a língua estrangeira. A língua, seu aprendizado e/ou aprimoramento, é, ao mesmo tempo, um grande motivador para a participação dos estudantes em programas de mobilidade acadêmica internacional (RAMOS, 2009), porém, para um determinado perfil de estudantes, ela é um grande entrave. Ou seja, a falta de domínio da língua do país de destino pode inviabilizar a participação estudantil em alguns programas dessa modalidade de mobilidade. Além disso, os gastos financeiros necessários para viabilizarem a viagem e a estadia do estudante em outro país são outra limitação para a participação dele nesses programas.

Segundo Ramos (2009), a modalidade internacional é mais forte e recorrente entre os estudantes universitários, principalmente nas trajetórias escolares de grupos social e/ou economicamente mais favorecidos, pois esses possuem maiores chances de ter aprendido uma língua estrangeira em etapas anteriores à graduação e melhores condições financeiras para custear os gastos da migração temporária.

Na mobilidade acadêmica dentro do Brasil, a língua deixa de ser um entrave, mas cada região do território possui características particulares tanto em aspectos geográficos como em aspectos culturais, como, por exemplo, o modo de falar e a culinária. Assim, essas singularidades experimentadas durante a vivência da mobilidade nacional são diferentes, mas igualmente significativas às vivenciadas na mobilidade internacional.

### 1.3.1 As pesquisas sobre o tema

No que diz respeito aos trabalhos/estudos científico-acadêmicos sobre a mobilidade acadêmica, as referências são poucas. No dia 03 de novembro de 2014, ao realizar uma pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, utilizando como entrada os assuntos “mobilidade acadêmica” e “mobilidade estudantil”, foram encontrados dezoito resultados de trabalhos publicados sobre as temáticas, sendo: sete trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), quatro brasileiros e três portugueses; três matérias publicadas em almanaques; e oito artigos científicos publicados em

periódicos diversos. Quase todos abordavam a internacionalização da educação e/ou a modalidade de mobilidade acadêmica internacional.

Antes de 2008, apenas dois resultados foram obtidos. Entre 2008 e 2009, foram cinco resultados. De 2010 até a data desta pesquisa, foram onze publicações encontradas. A partir disso, percebe-se que a temática, apenas recentemente, começa a ser mais abordada pela comunidade científica e que, nos últimos quatro anos, vem crescendo o número de trabalhos publicados sobre o tema.

Dentre os trabalhos verificados no Portal, destacam-se as pesquisas realizadas por Santos e Dias (2012), os quais consideram a mobilidade acadêmica na discussão sobre a ruptura com os currículos mínimos e o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Oliveira e Pagliuca (2012) descrevem as experiências de discentes de Enfermagem em programa de mobilidade acadêmica internacional. Reyes (2012), em sua dissertação, defende a cooperação internacional como um meio para o desenvolvimento institucional e para complementar a capacidade das universidades em realizar atividades conjuntas e integrá-las para benefício mútuo. Na tese de Vilalta (2012), são apresentados conceitos e características para identificar o processo de internacionalização em instituições privadas de ensino superior, no Brasil. Castro *et al.* (2012) afirmam, em seu artigo, que, através do aprimoramento do currículo informal (composto por atividades extracurriculares, tais como: iniciação científica, formação solidária, mobilidade acadêmica, monitorias, ligas acadêmicas, entre outras), os alunos do curso de Medicina agregam habilidades e práticas que cooperam para a melhoria do cuidado de pacientes, contribuindo para o alcance das metas em saúde, no país. E por fim, em sua pesquisa, García Palma (2013) destaca a importância da mobilidade estudantil internacional como expressão da internacionalização da educação superior, da cooperação acadêmica e da integração regional, considerando essa mobilidade elemento chave para a melhoria da formação profissional, a mobilização de saberes e a estruturação das redes de intercâmbio de conhecimentos, permitindo dar solução aos problemas dos países participantes.

Considerando as referências sobre políticas educacionais de mobilidade no sistema de ensino superior, a modalidade internacional é a mais abordada (LIMA e CAMPOS, 2011; LIMA e MARANHÃO, 2008). Também são encontradas, a exemplo de Ferreira (2010), pesquisas com um viés direcionado para as discussões sobre a internacionalização da educação superior como instrumento para suprir as novas

demandas do capitalismo contemporâneo. Peroni (2000) e Catani e Oliveira (2002), por sua vez, enfatizam as reformas do papel do Estado e seus reflexos nas políticas educacionais dos últimos tempos. Encontram-se ainda abordagens que traçam paralelos entre as modalidades de mobilidade nacional e internacional, mas tendo como fio condutor a temática da flexibilização curricular (SANTOS e DIAS, 2012). Contudo, o estudo sobre a mobilidade acadêmica entre instituições localizadas no mesmo país ainda é uma lacuna a ser preenchida pelos estudos acadêmicos brasileiros.

Para Brunner (2009), a internacionalização dos processos de aprendizagem e a mobilidade dos estudantes apresentam-se como partes da área de pesquisa da sociologia da educação e configuram-se entre os fenômenos contemporâneos da universidade. A sociologia da educação é uma vertente sociológica que tem como função revelar ou desvelar a socialização dos processos educacionais ocorridos na escola.

Por ser um desses processos educacionais, a mobilidade acadêmica pode ser considerada como uma das estratégias utilizadas pelos indivíduos pertencentes ao campo acadêmico como forma de diferenciação, como um capital simbólico legitimado por esse campo. Para entender isso, faz-se necessário dizer que o conceito de “campo” está também presente na sociologia da educação, podendo ser definido como:

[...] um sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos atos ou nos discursos que eles produzem, têm sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções. (BOURDIEU, 2003, p. 179).

Cada campo tem suas próprias regras, princípios e hierarquias. Ele é definido a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e é construído por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros.

Já o capital é um conjunto de bens acumulados que são produzidos, distribuídos, consumidos, investidos e perdidos nas lutas simbólicas ocorridas nos campos sociais. O capital de mobilidade, então, seria um tipo de capital simbólico agregado ao diploma, permitindo uma diferenciação positiva para a disputa no campo acadêmico e, quiçá, no campo de trabalho.

O capital simbólico, por sua vez, está vinculado a um enraizamento na estrutura social, ou seja, ao reconhecimento daqueles que exercem o poder simbólico emanado do capital adquirido e daqueles que sofrem as influências desse capital. Esse reconhecimento é essencial para a efetivação dessa distinção como um valor social. Valor que tem poder simbólico, “poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe” (BOURDIEU, 2003, p. 177).

Nessa perspectiva, Nogueira (2008) apresenta a mobilidade estudantil como uma nova modalidade de consumo educativo, que se constitui em uma forma de capital. Para Murphy-Lejeune (2003), o capital de mobilidade é uma forma de riqueza que pode ser acumulada. Sendo assim, pode, sim, garantir uma diferenciação positiva (agregação de prestígio) dos diplomas no mercado universitário e no mercado de trabalho. Portanto, hipoteticamente, a participação em uma mobilidade acadêmica pode posteriormente se constituir em vantagens econômicas ou sociais a serem trocadas no mercado de trabalho.

Entretanto, a restrição de recursos familiares dos estudantes e a falta de programas que forneçam bolsas de estudo com financiamento mais completo são fatores limitantes da ampliação da formação estudantil via mobilidade acadêmica para os diferentes segmentos sociais. Assim, nesse caso, as desigualdades socioeconômicas também são revertidas em desigualdades escolares.

Cabe ainda citar que alguns autores, como Brito (2004), desenvolveram a ideia do *habitus* de migrante, que seria algo construído através da sucessão de vivências de processos de mobilidade espacial. Essas experiências despertariam o interesse pelas mudanças espaciais e levariam as pessoas a adquirir ou a reformular esquemas mentais e disposições morais e corporais que criariam tal disposição. Assim, o *habitus* de migrante seria uma predisposição para participação em mobilidades acadêmicas.

#### 1.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: COMPREENDENDO A RELAÇÃO GLOBAL-LOCAL

Política é uma palavra de origem grega (*politikó*), a qual exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. O filósofo e historiador Michel Foucault (1979) afirmou que todas as pessoas fazem política todos os dias, inclusive consigo mesmas. Diante de conflitos de

caráter social ou pessoal, as pessoas precisam tomar decisões políticas. A decisão política, mediante o choque de interesses sociais, desenha as formas de organização dos grupos, sejam eles econômicos, étnicos, de gênero, culturais, religiosos, etc. A organização social é fundamental para que as decisões coletivas sejam favoráveis aos interesses do grupo. Portanto, a política também é praticada pela sociedade civil e não apenas pelo governo. Já a política pública é uma atribuição exclusiva do governo no que se refere tanto à sua formulação, deliberação, implementação, quanto ao seu monitoramento.

Entende-se, assim como o faz Van Zanten (2011), que as políticas educacionais podem ser definidas como sendo programas de ação governamental, os quais são estruturados a partir de valores e ideias e que se dirigem aos públicos escolares, sendo implementados pela administração e pelos profissionais da educação. Sendo assim, as políticas educacionais possuem caráter institucional e apresentam intencionalidades.

Ao tratar do conceito de educação, sabe-se que ele não se refere exclusivamente às questões escolares, porém as políticas educacionais geralmente se aplicam mais efetivamente à educação escolar. A escola é uma instituição educacional criada no século XIX e que, ao longo dos anos, vem sendo impactada pela globalização econômica e cultural. Dentre os efeitos dessa globalização, mencionam-se: as intervenções dos organismos internacionais na política educacional mundial, as mudanças no papel dos governos locais e nacionais no campo educacional, o crescimento do setor privado com objetivo de lucrar através da oferta educativa, a aceleração da dinâmica da competitividade econômica entre os países, os avanços tecnológicos, a amplitude de acesso à informação, as mudanças nas práticas educativas e na relação professor-aluno, a ampliação do acesso da população à escola, dentre outros. Contudo, a globalização não é um processo homogêneo, ela produz efeitos e repercussões diferentes em cada sociedade.

Globalização é um conceito amplo, polissêmico, com dimensões e definições carentes de precisão e consenso, mas ela pode ser entendida como correspondente:

[...] às importantes mudanças estruturais que o mundo vivenciou principalmente a partir da segunda metade do século XX. É caracterizada pelo predomínio da economia de mercado acompanhada de políticas para



liberalização do comércio de bens ou de serviços e pelo desenvolvimento das migrações internacionais. Este processo ocorre em um contexto onde a relação tempo e espaço parece diminuir, em especial pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação. (AKKARI, 2011, p. 22).

Anthony Giddens (2004, p. 51) compreende a globalização como uma continuação da construção do sistema mundial moderno, apresentando-a como o conjunto de processos que “intensificam cada vez mais a interdependência e as relações sociais a nível mundial”. Para o autor, não se deve pensar a globalização apenas como o desenvolvimento de redes mundiais, de sistemas econômicos e sociais afastados das nossas preocupações individuais. Ele considera a globalização como um fenômeno que é também local e que afeta a vida cotidiana de todos nós, assim como influencia a educação através das mudanças políticas e econômicas que inaugura. Nesse sentido, a migração intercultural vinculada a programas educacionais (cursos de idiomas, cursos de férias, intercâmbios de ensino médio e superior e mesmo de trabalho) também se intensifica nesse contexto da globalização.

Desde a década de 1980, o mundo passou a dar maior atenção à troca de experiências acadêmico-científico-culturais. Nos últimos 30 anos, multiplicaram-se os programas de intercâmbio educativo e de cooperação técnica, visando à mobilidade acadêmica estudantil. Na Europa, desde o final da década de 1980, figuravam ações como o Programa Erasmus<sup>4</sup>, cujo objetivo era conferir um caráter global ao sistema educativo e facilitar o trânsito dos estudantes entre os países da região. Verifica-se também, nessa conjuntura, a proposição de políticas e estratégias, como a Declaração de Bolonha<sup>5</sup>, de 1999, acordada entre os países da União Europeia, para promover seu sistema de educação superior e garantir sua competitividade frente à economia do conhecimento<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> O Programa Erasmus foi estabelecido em 1987, como um programa de apoio para mobilidade de estudantes e docentes do ensino superior, entre universidades dos estados membros da União Europeia e estados associados.

<sup>5</sup> A Declaração de Bolonha tem entre seus objetivos tornar comparáveis as formações ministradas no ensino superior nos diversos países que a subscreveram. Pretende-se, com isso, promover a dimensão europeia do ensino superior, a mobilidade e a cooperação, em particular nos domínios da avaliação e da qualidade, e tornar, assim, o Espaço Europeu de Ensino Superior mais competitivo e coeso (DIAS SOBRINHO, 2009).

<sup>6</sup> A economia do conhecimento é orientada para a formação de novos saberes e pelo princípio da inovação. O conhecimento é considerado o principal recurso para produção e criação de riqueza, visando oferecer continuamente novos produtos e serviços em escala global. Por essa razão, o investimento em capital humano intangível, por exemplo, as despesas com a educação, é reconhecido como valioso recurso, dado que os avanços e inovações são determinados não pela

É no marco da consolidação da União Europeia, em um cenário neoliberal e globalizado, que os processos políticos produziram efeitos e reformas institucionais no sentido de redesenhar mundialmente a educação superior. (PEREIRA, 2011, p. 112).

Com a globalização, o aumento da heterogeneidade cultural, a expressiva mobilidade geográfica, a atenuação do papel desempenhado por instituições como a família e a escola e as crises econômicas, os sistemas educacionais têm sofrido expressivas transformações, tanto no que diz respeito ao seu público quanto à complexidade de suas organizações (VAN ZANTEN, 1999).

Dale (2010) alega que, nessa realidade global, as atividades educacionais não são essencialmente realizadas pelo Estado, ou por qualquer outro órgão único, sendo que tais atividades podem ser desempenhadas em várias escalas diferentes, não estando confinadas nem ao nacional, nem ao estatal.

Por um lado, a globalização, para alguns, pode produzir a ilusão de que existem algumas receitas universais que funcionariam em todos os sistemas educacionais. Por outro lado, a globalização torna possível empréstimos em matéria de inovações educacionais e permite a circulação de ideias pedagógicas nunca vistas antes. (AKKARI, 2011, p. 23).

Segundo Stoer (2002), está em curso um complexo processo de reescalonamento e de reterritorialidade da atividade educativa. Na globalização da educação superior, a mobilidade acadêmica é fator de destaque, principalmente pelo fato de o percurso formativo do ensino superior exigido na sociedade globalizada incentivar a adoção de práticas curriculares condizentes com o paradigma da internacionalização da educação.

Darchy-Koechlin (2011) conceitua a internacionalização dos processos educativos e de formação como sendo a abertura extranacional das trajetórias escolares no ensino primário, secundário ou superior. A autora atesta a heterogeneidade das modalidades dessa abertura internacional segundo os países, as regiões e os estabelecimentos de ensino. A heterogeneidade também se apresenta nos diversos níveis de formação, sendo o segmento de ensino superior o de maior efetividade dessa abertura.

A internacionalização ainda varia de acordo com as áreas do conhecimento, e suas modalidades de inserção nos currículos dos cursos de graduação são diversas, tais como: a inclusão de conteúdos relacionados com questões internacionais nos programas das disciplinas, o ensino de língua estrangeira, o estabelecimento de convênios internacionais, os convites para vinda de estudantes ou professores de instituições estrangeiras, as migrações estudantis internacionais de maior duração (semestre ou ano), a dupla diplomação e o ensino a distância, utilizando novas tecnologias de informação e comunicação, dentre outras.

Para Ferreira (2010), a internacionalização das políticas educacionais emerge como uma tendência estratégica para a promoção das universidades no contexto mundial. Há significativa ampliação e diversificação de instituições, cursos e vagas oferecidas. Nesse processo, as fronteiras geográficas, políticas e territoriais liquefazem-se para potencializar o poder do capital econômico e cultural. As preocupações com a ampliação e com a massificação da educação superior fazem-se presentes tanto no cenário internacional quanto no nacional.

Todo esse processo vem modificando a identidade histórica das universidades tanto no Brasil como na União Europeia, uma vez que elas vêm sendo cada vez mais constrangidas pelo Estado e pelo mercado a transitarem de um referencial mais acadêmico, em que a educação superior é vista como bem público e direito social, para um referencial economicista, baseado numa visão que acentua o pragmatismo, a competição e a privatização. (FERREIRA, 2010, p. 2).

Foi com o objetivo de potencializar sua competitividade na economia global que a Europa tomou a direção do comércio e do mercado livre na educação superior. Nesse sentido, a Declaração de Bolonha teve origem numa construção estratégica entre as agendas nacionais e regionais europeias, para articular um formato comum e um espaço europeu para a educação superior com vistas a desenvolver uma economia baseada no conhecimento que competisse mundialmente e evitasse um fluxo de saída dos diplomados da Europa.

Segundo Robertson (2009), os efeitos da globalização na educação estabelecem-se na interpenetração de atividades econômicas e na mundialização das economias nacionais, no desenvolvimento de mercados globais e na constituição de uma agenda de educação globalmente estruturada no campo educativo. Para a autora, há uma orientação, capitaneada pelas organizações internacionais, para a homogeneização dos modelos educacionais e para a

caracterização da educação como um serviço a ser vendido e comprado.

Na economia global emergente, as políticas, os programas e as práticas de educação superior são, cada vez mais, cooptadas e dimensionadas por interesses políticos e econômicos geoestratégicos mais amplos. Pereira (2011) assegura que a internacionalização precisa estar articulada com a regionalização e com a globalização, de modo que se possa reduzir a lacuna de desenvolvimento entre os países e as comunidades, buscando alternativas de conhecimento que visem à cooperação e à parceria.

A internacionalização dos processos de aprendizagem e a mobilidade dos estudantes nas sociedades do capitalismo atual, neoliberal e global, são vistas como possibilidade de desenvolvimento das competências necessárias para um mercado de trabalho em permanente transformação. Há intensa propagação da necessidade de os profissionais atualmente formados na educação superior terem atitudes, habilidades, conhecimento e criatividade para interagir com o mundo interconectado, globalizado e multicultural.

Para Knight (2004), a internacionalização da educação superior corresponde a um processo deliberado de introdução de dimensões internacionais, de caráter intercultural, em todos os aspectos do ensino, da pesquisa e da extensão envolvidos na educação terciária.

Na internacionalização do ensino superior, incluem-se projetos de cooperação bilaterais e multilaterais entre universidades para a realização de pesquisas e projetos diversos, além da crescente presença das organizações internacionais na oferta da educação superior transfronteiriça. A aquisição, a fusão e a criação de instituições de ensino superior fora do território nacional e com caráter comercial também são fenômenos conjunturais.

Esse processo não se restringe à mobilidade acadêmica de discentes e docentes, ou seja, às migrações realizadas para fins de estudo, contudo é sua parte mais visível e mais antiga, principalmente porque o número de discentes estudando fora de seus países é crescente. Dados do Instituto de Estatística da Unesco, apresentados no Relatório Global de Educação, afirmavam que, em 2007, o número de alunos matriculados no ensino superior fora de seus países de origem chegou a mais de 2,8 milhões, representando um aumento de 53%, desde 1999.

Os países receptores de estudantes estrangeiros são beneficiados, diretamente, pela mobilidade acadêmica, através do pagamento de bolsas e

anuidades dos governos que subsidiam a formação estudantil internacional, ou indiretamente, via gastos dos estudantes em serviços e produtos necessários à sua sobrevivência no país onde se encontra. Assim, o engajamento na política de acolhimento de estudantes estrangeiros em suas instituições não é sem interesse. Alguns países, como Estados Unidos, Canadá, França, Inglaterra e Espanha (LIMA e MARANHÃO, 2008), caracterizam-se como receptores de estudantes, enquanto outros, como o Brasil, enviam mais estudantes e recursos ao exterior do que recebem.

Essa assimetria da mobilidade acadêmica internacional gera um impacto geopolítico, pois se associa a questões de poder, de economia e de estratégias competitivas. Além disso, a recepção desses estudantes pode contribuir para uma boa classificação das IFES nos *rankings* universitários internacionais<sup>7</sup> das melhores instituições de ensino superior do mundo, trazendo a elas ainda benefícios financeiros, os quais se dão através do pagamento das mensalidades pelos estudantes estrangeiros e dos gastos realizados por eles no local (hospedagem, alimentação, lazer, dentre outros). O recebimento de estudantes estrangeiros significa ainda a divulgação da literatura, dos professores, do curso e da instituição receptora. Isso reflete também na formação de opinião positiva entre os pares, no aumento de estudantes que desejam ir para aquela instituição específica, por causa das vantagens acadêmicas e financeiras posteriores.

Nessa perspectiva, as atividades/ações do processo de internacionalização do currículo, tais como: desenvolvimento de disciplinas ministradas em língua inglesa, ensino de idiomas dentro da estrutura curricular de graduação, convênios de dupla titulação, emissão de históricos escolares em outras línguas, disciplinas ofertadas por professores estrangeiros visitantes, referências bibliográficas de outros idiomas, matérias de conteúdo internacional, são paulatinamente adotadas nas instituições de ensino superior como parte desse processo. Essas ações pretendem tornar os programas acadêmicos mais atrativos aos estudantes estrangeiros, propiciando uma experiência, ou uma formação, universal. Contudo, os processos de transformação curricular são complexos, e nem todas as instituições conseguem fortalecer sua dimensão internacional.

---

<sup>7</sup> Os *rankings* universitários internacionais são levantamentos feitos, em sua maioria, por agências de pesquisa, utilizando um conjunto diverso de indicadores educacionais, como, por exemplo, o número de professores e de estudantes estrangeiros no tópico internacionalização, para classificar e publicar a relação ordenada das instituições escolares melhor colocadas, conforme os parâmetros utilizados.

No Brasil, a internacionalização da educação superior pode ser observada em variadas iniciativas governamentais, tais como: a criação da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada em Foz do Iguaçu, no Paraná, a qual recebe estudantes da América Latina e do Caribe; e, em 2011, a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), a qual promove a integração internacional da lusofonia brasileira e integra estudantes do Brasil e de outros seis países africanos de língua portuguesa: Timor Leste, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. Além disso, foram concebidas novas políticas educacionais consoantes com a internacionalização do ensino superior brasileiro, como, por exemplo, o Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF).

Nos últimos anos, os aspectos relativos à internacionalização das universidades brasileiras vêm ganhando destaque nos *rankings* universitários, inclusive em âmbito nacional. Desde 2012, a Folha de São Paulo vem realizando avaliações anuais do ensino superior do Brasil, classificando 192 universidades brasileiras, públicas e privadas conforme cinco indicadores: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado. No indicador internacionalização, são considerados dois subindicadores: citações internacionais por docente e proporção de publicações com coautoria internacional. Em 2014, o *ranking* por internacionalização classificou, em primeiro lugar, a Fundação Universidade Federal do ABC (UFABC), sendo que todos os cinco primeiros lugares foram destinados às universidades federais: as quatro primeiras estão localizadas na Região Sudeste e a quinta colocada encontra-se na Região Nordeste.

No Brasil, houve também uma política de interiorização do ensino superior público federal, através da criação de novas universidades e abertura de novos *campi* em cidades localizadas no interior dos estados federativos. Os dados do Censo da Educação Superior do MEC/Inep, do ano de 2012, indicam que a taxa de matrícula no ensino superior no Brasil aumentou 81% nos últimos dez anos. Entre 2003 e 2010, o número de estudantes universitários cresceu de cerca de 3,8 milhões para mais de 7 milhões. São 31.866 cursos oferecidos por 2.416 instituições, sendo 304 de natureza pública e 2.416 de natureza privada. Esse crescimento foi estimulado pelas políticas educacionais do Programa de Apoio a Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>8</sup>, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>9</sup> e do Programa Universidade para Todos (Prouni)<sup>10</sup>.

Portanto, o trânsito de estudantes entre as instituições de ensino superior representa a interseção (o encontro) de duas dimensões das políticas educacionais para o ensino superior público, no Brasil contemporâneo: a interiorização, política de desenvolvimento local, a qual propiciou a expansão das instituições públicas de ensino superior para outras cidades do país, aumentando as possibilidades de mobilidade interna; e a internacionalização, política de articulação global, na qual a mobilidade estudantil é a protagonista, conforme representado na Figura 1.

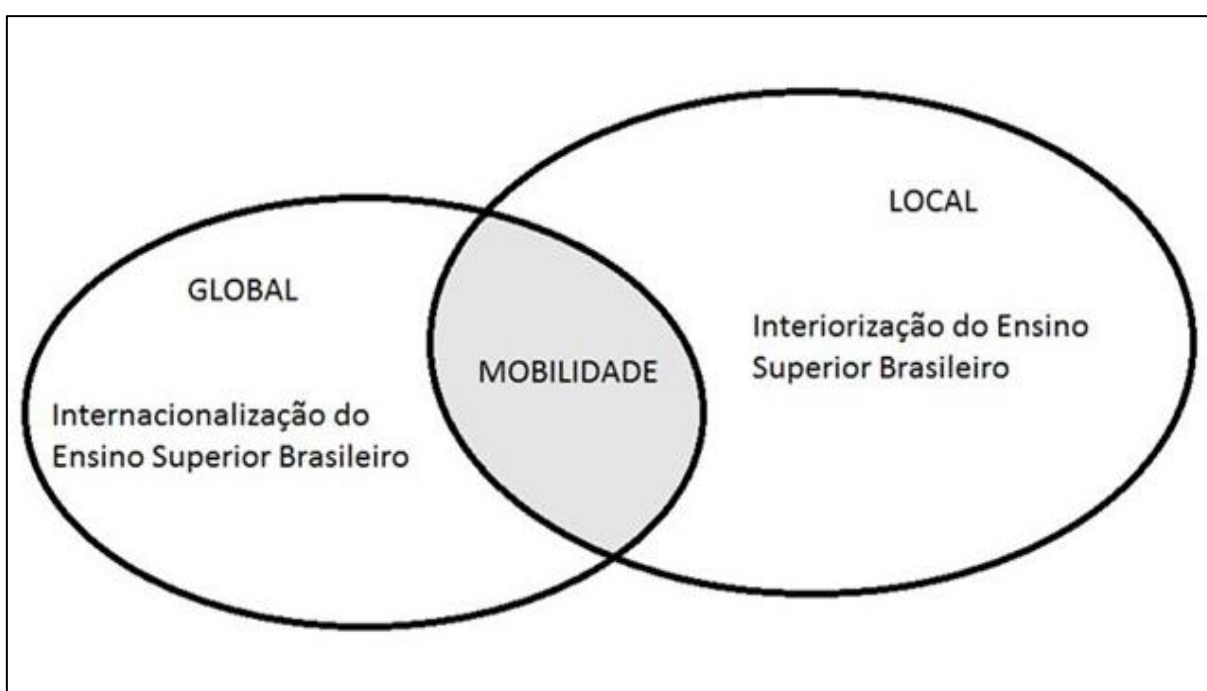


Figura 1 – Relação global-local na mobilidade acadêmica

Fonte: Elaboração da autora (2014).

<sup>8</sup> O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, sendo uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com vistas à ampliação do acesso e da permanência dos educandos na educação superior brasileira.

<sup>9</sup> A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior por meio do uso da metodologia da educação a distância. O sistema institui-se através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.

<sup>10</sup> O Prouni é um Programa do Ministério da Educação para concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes brasileiros matriculados em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. O programa é regulamentado pelo Decreto nº 5.493, de 19 de julho de 2005.

O ensino superior brasileiro busca, portanto, o movimento de estudantes universitários dentro de seu território e entre suas instituições de ensino, para estabelecer a integração desses lugares com a realidade global. A articulação entre as universidades em diferentes estágios de desenvolvimento, aquelas com maior tempo de existência, trajetória consolidada e área de pesquisa desenvolvida, e as de *campi* recém-criados, ainda em processo de construção de sua estrutura física, também se faz presente. A mobilidade acadêmica nacional seria, assim, o alicerce para a construção de diferentes redes universitárias no país e, através do trânsito de diferentes sujeitos da comunidade acadêmica, poderia ampliar as experiências formativas na educação superior, no país. Parafraseando Mignolo (2003), histórias locais, projetos globais.



## **CAPÍTULO 2 – A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA MOBILIDADE ACADÊMICA ESTUDANTIL DENTRO DO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Neste capítulo, é feita, de maneira geral, uma relação da mobilidade acadêmica estudantil com o ensino superior brasileiro e também uma descrição do percurso metodológico desta pesquisa, apresentando seus métodos e materiais, assim como os percalços ocorridos ao longo da realização dela. Em seguida, é apresentada a Andifes enquanto promotora do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica, proposta que implementa uma mobilidade acadêmica estudantil no sistema federal de ensino superior brasileiro.

As referências utilizadas para essas apresentações foram: as informações contidas em documentos, como o Estatuto da Andifes; os convênios celebrados com o Banco Santander (Brasil) S/A, para apoiar o PAMA; os convênios que, entre si, celebram as instituições federais de ensino superior, visando ao programa de mobilidade acadêmica; os relatos dos ex-dirigentes da Associação, os quais estão reunidos no livro *Andifes e os Rumos das Universidades Federais*; e as atas de reuniões e relatórios técnicos da Associação, disponíveis no seu endereço virtual oficial.

### **2.1 AS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS**

No fim do século XV, as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais ocorridas no continente europeu marcaram o fim da idade média e o início dos tempos modernos. Com a expansão comercial e as expedições marítimas, entra em curso também o processo de colonização da América Latina. Desde o século XVI, os reis espanhóis criaram universidades nas suas colônias, nessa região. Já no Brasil, colônia portuguesa, apenas no século XX, é criada a primeira universidade brasileira.

As universidades são instituições seculares que vêm, historicamente, servindo para a construção, transmissão e expansão da cultura e do conhecimento e também para a formação de professores. Essas instituições foram se consolidando, conforme os acontecimentos históricos de cada região, e acompanhando as transformações advindas da mudança do sistema mercantil para o sistema capitalista, das guerras mundiais e do processo de globalização e aumento da interdependência entre os

lugares. Conforme Morosini (2006), a universidade é considerada a instituição que mais representou o projeto de modernidade, pois congrega tanto a ideia de instituição do conhecimento como também é a principal responsável pela formação da estrutura epistêmica do Estado Nacional moderno.

Lamarra (2010) distingue três grandes modelos universitários: o modelo anglo-americano, caracterizado pela descentralização e pelo protagonismo comunitário, vigente na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos; o humboldtiano, com ênfase no estudante investigador autônomo e nas relações catedráticas, em vigência nos países do norte europeu, como a Alemanha; e o napoleônico, procedente da França e vigente na América Latina e em parte da Europa, com destaque na formação profissional e organização em faculdades. O autor alerta que se trata de uma caracterização geral, não devendo ser desconsiderada a diversidade de modelos de cada país e região.

A adoção de práticas neoliberais, fortemente implementadas na década de 90, na América Latina, foi um fator amplificador do número de instituições de ensino superior nessa região. A partir das privatizações, da mercantilização das instituições, da expansão das modalidades virtuais de ensino a distância, foram se configurando sistemas de ensino superior heterogêneos, em sua maioria do setor privado, com objetivos e formação de qualidade diversos, tendo em vista a massificação e a universalização do ensino superior na região.

### 2.1.1 O ensino superior no Brasil e a mobilidade acadêmica

No Brasil, conforme disposto no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, em seu Artigo 52, definiu que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação de profissionais de ensino superior, devendo também exercer a pesquisa científica e a extensão, assim como dominar e cultivar o saber humano historicamente acumulado.

O ensino superior é o nível de ensino mais elevado dos sistemas educativos de uma sociedade, normalmente compreendendo cursos/estudos de graduação e pós-graduação. No Brasil, a educação superior constitui o segundo nível estrutural da educação escolarizada. O ensino superior brasileiro abrange instituições públicas

(federais, estaduais e municipais) e privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares). Quanto à organização acadêmica, existem: universidades, centros universitários, faculdades, centros federais de educação tecnológica – CEFETs, e institutos federais de educação, ciência e tecnologia – os IFs.

Ao longo da história do ensino superior brasileiro, algumas formas de mobilidade acadêmica foram se apresentando. Durante o período colonial, a Coroa Portuguesa adotou a política de concentrar a formação de nível superior na metrópole, impedindo a formação de quadros intelectuais na colônia. Devido à inexistência de instituições de formação de ensino superior no Brasil, a mobilidade acadêmica garantia a formação, na metrópole, dos filhos da elite. O ensino superior no Brasil foi efetivamente se constituindo apenas a partir de 1808, quando a monarquia portuguesa se viu ameaçada pela invasão napoleônica, refugiando-se na colônia brasileira. Naquela época, não havia interesse na criação de uma universidade. A princípio, foram criadas escolas autônomas com intuito de formar profissionais liberais necessários ao funcionamento do Estado e ao atendimento da elite.

Já no início do século XX, a intensificação do processo de urbanização e a industrialização trouxeram consigo novas questões, e o processo de modernização alcançou também o sistema de ensino superior. Nesse contexto, o fenômeno da mobilidade acadêmica no Brasil foi representado pelo retorno dos estudantes que se formavam na Europa, os quais atuaram na política brasileira do período.

Os anos 60 foram marcados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, pelo golpe militar, de 1964, e pela Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, a chamada Lei da Reforma Universitária. Esse período também se caracteriza pela atualização do ensino superior brasileiro, conforme interferências de diretrizes norte-americanas e pelo forte controle governamental nas instituições de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, estabeleceu mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo do ensino, através dos currículos mínimos<sup>11</sup> e da manutenção do regime de cátedra<sup>12</sup>. A institucionalização do regime autoritário, em 1964, permitiu “a realização de uma nova política educacional, já

---

<sup>11</sup> Os currículos mínimos definiam quais disciplinas e conteúdos deveriam ser ensinados e aprendidos em cada etapa dos cursos de graduação.

<sup>12</sup> O professor catedrático vitalício tinha caráter contratual permanente e destinava-se ao ensino e à investigação de uma área/disciplina específica.

esboçada antes do golpe, que teve seus pontos culminantes na Reforma Universitária de 1968 e na Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º Graus, de 1971” (CUNHA, 2007, p. 17).

Conforme Cunha (2007), a chamada Reforma Universitária, de 1968, no nível das universidades, preconizava a agregação das disciplinas em departamentos, originados por processos indutivos (ao contrário do processo dedutivo que originava a cátedra) e, no nível do estudante, resultava no currículo a ser composto pelo crédito, um sistema de contabilidade acadêmico.

Além disto, na década de 60, foram criadas regulamentações internas para definir a condição dos estudantes estrangeiros no território brasileiro. Um exemplo disso é a instituição do primeiro protocolo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)<sup>13</sup>, em 1964.

Na década de 70, o marco da mobilidade acadêmica no país foi a qualificação do corpo docente no exterior, permitindo a formação, em nível de pós-graduação, de muitos professores universitários. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq) ofereceram programas de bolsas de mestrado e doutorado para a formação de pesquisadores, tanto no Brasil como no exterior, e ampliaram e reformularam os programas de financiamento das pesquisas. Esse foi o primeiro grande movimento de mobilidade acadêmica internacional efetuado por uma política pública do governo brasileiro. As ideias adquiridas pelos docentes bolsistas no exterior, os quais retornavam para atuar no ensino superior brasileiro, foram disseminadas no contexto do ensino superior nacional.

Nesse período, chamado de “Milagre Brasileiro”<sup>14</sup>, a prosperidade econômica beneficiou a classe média, a qual se expandiu e enriqueceu, aumentando, com isso, a demanda por ensino superior. O acesso à universidade, até então, restringia-se a uma parte economicamente privilegiada da população, a qual teve uma boa escolarização prévia. Sendo assim, a questão do acesso ao ensino superior continuava como uma imensa demanda social reprimida. O governo propagava a

---

<sup>13</sup> O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. É um programa desenvolvido pelos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação do Brasil, em parceria com as universidades públicas – federais e estaduais – e particulares.

<sup>14</sup> Milagre Econômico Brasileiro é a denominação dada à época de significativo crescimento econômico durante o Regime Militar no Brasil, entre 1968 e 1973, era também conhecido, pelos opositoristas, como “anos de chumbo”.

racionalização administrativa nos estabelecimentos públicos, através do preenchimento das vagas ociosas, do estabelecimento do ciclo básico, do sistema de créditos, da criação dos departamentos e do melhor uso dos recursos materiais e humanos. Mas, a demanda social ainda era massiva. Houve, então, o incentivo para a criação de novos tipos de cursos e de instituições de ensino. O setor privado, empresarial e lucrativo, despontou para satisfazer a demanda social por diplomação. Ele absorveu grande parte dessa demanda em faculdades isoladas de pequeno porte, oferecendo cursos de baixo custo e academicamente menos exigentes, tanto na admissão quanto no decorrer do curso. Por não consistir em uma atividade lucrativa, a pesquisa também não era prioridade nesses estabelecimentos privados de ensino superior.

A década de 80 foi marcada pelo processo de redemocratização do país, com destaque para a diminuição da repressão política, pela eleição presidencial de um civil e pela Constituição de 1988. No âmbito econômico, essa década foi marcada por crises e inflação. O setor privado de ensino teve redução considerável no número de matrículas. No que se refere à mobilidade acadêmica, não houve nenhum destaque, apura-se apenas a realização de intercâmbios estudantis pelos jovens pertencentes à elite nacional. Esse foi um período de debate sobre a concepção de universidade, em que o movimento docente das instituições públicas federais de ensino superior se consolidou, em que o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Federais (RJU) foi promulgado e em que o debate sobre reforma universitária se fortaleceu.

Nessa época, o foco dos embates políticos entre sindicatos, governo e acadêmicos foi afunilando para um debate sobre uma possível mudança na função do Estado em relação ao ensino superior: de executor para regulador e avaliador. A temática da avaliação e da autonomia tomou espaço naquela conjuntura.

Os anos 90 foram marcados pelas mudanças nas políticas econômica e social adotadas nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso. Houve reformas substanciais na educação, em grande medida na educação básica. As matrículas no ensino superior privado cresceram mais que no setor público. A liberalização da ação de instituições com finalidade de lucro, no campo educacional, e a flexibilização do modelo da universidade tradicional foram políticas que impeliram o desenvolvimento da educação superior pela via privada. Os intercâmbios estudantis continuavam acontecendo, especialmente durante o ensino médio, mas

seguiram restritos às camadas economicamente mais favorecidas da sociedade, pois o valor a ser empenhado pelo estudante para participação em um intercâmbio continuava elevado.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, introduziu mudanças importantes na educação brasileira. No ensino superior, o papel das universidades, dentro do sistema, ficou mais definido, a associação entre ensino e pesquisa passou a ser exigida, assim como começaram a ser exigidas as condições mínimas de qualificação docente e de regime de trabalho nas instituições de ensino. Os processos avaliativos e de credenciamento das instituições e reconhecimento dos cursos também foram colocados em pauta. Os currículos mínimos foram abolidos e deram lugar às Diretrizes Curriculares. Instituiu-se ainda que um terço do corpo acadêmico das universidades deveria ser composto por docentes com titulação de mestrado e doutorado, e um terço deveria ter regime de trabalho de tempo integral. À universidade foi dada autonomia didática e de gestão, e a sua autonomia financeira foi limitada a aspectos centrais, como a gestão de pessoas (em especial, no que se refere ao pagamento e à contratação). Às universidades também foi concedida autorização para abertura de novos cursos sem a prévia solicitação a órgãos externos.

A política do governo Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2010) trouxe um novo panorama educacional para o ensino superior. Apesar de dar continuidade ao processo de democratização da educação superior pela via privada, novas políticas retomaram os investimentos nas instituições federais e permitiram o crescimento do ensino superior público.

Um dos eixos centrais da política educacional do “Governo Lula” foi a expansão da educação superior no Brasil a partir do aumento de investimentos em ciência, tecnologia e cultura e do crescimento do número de instituições federais de educação superior (com ampliação das IFES existentes e criação de novas unidades, concretizando a política de interiorização e expansão do ensino superior público).

No governo da presidenta Dilma Roussef, iniciado em 2011, destaca-se, como ação governamental para o ensino superior, a política de mobilidade internacional instituída pelo Programa Ciências Sem Fronteiras (CsF)<sup>15</sup>, o qual prevê

---

<sup>15</sup> Ciência sem Fronteiras é um Programa do Governo Federal instituído em 2011, que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da

a disponibilização de até 101 mil bolsas em quatro anos, a partir de 2011, para promover intercâmbio e mobilidade internacional de alunos de graduação e pós-graduação, com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. O Programa também busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias temporárias com pesquisadores brasileiros nas áreas pré-definidas pelo Programa. O CsF é, portanto, uma política pública do Governo Federal para promover a internacionalização da educação superior brasileira.

Em nível regional, em 2013, foi proposto um programa de mobilidade acadêmica entre as universidades federais mineiras e demais instituições estaduais de ensino superior de Minas Gerais através do Fórum dos Pró-Reitores de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior de Minas Gerais (Forgripes). Essa proposta ainda não se efetivou.

Atualmente, as IFES, em sua maioria, contam com programas de mobilidade acadêmica internacional, nos quais celebram parcerias com instituições estrangeiras, individualmente ou em consórcios. Em várias delas, as mobilidades são gerenciadas por coordenadorias internacionais, as quais, periodicamente, realizam chamadas públicas por meio de editais divulgados para a comunidade acadêmica. Tais editais almejam recrutar estudantes para serem encaminhados ao exterior, bem como incentivam a vinda de estudantes de instituições internacionais por períodos variados. Todas essas práticas e propostas vislumbram aumentar o índice de internacionalização das instituições de ensino superior e contribuir para que essas instituições obtenham boas colocações nos *rankings* educacionais.

---

competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Essa iniciativa é fruto do esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes – e das Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Os Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, França e Alemanha são os países que mais receberam bolsistas. Dentre os benefícios que podem ser acessados na mobilidade internacional de estudantes de graduação, proposta por esse Programa, temos: mensalidade de bolsas que variam conforme a localidade de destino, mas que giram em torno de \$870,00 mensais; adicional de localidade, de \$400,00, em média; seguro saúde, de \$1.080,00; auxílio instalação, de aproximadamente \$1.320,00; auxílio material didático, de \$1.000,00; além de auxílio deslocamento, conforme continente em que se localiza a instituição de ensino superior de destino. A duração da bolsa é de 12 meses, podendo ser prorrogada por mais 6 meses nos casos de discentes que vão cursar cursos de Língua Inglesa. Até março de 2014, a universidade que mais enviou discentes de graduação para o exterior foi a Universidade de São Paulo (USP). (Fonte: Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>>. Acesso em: mar. 2014.).

## 2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pretensão inicial era a de obter, através desta pesquisa, uma compreensão espacial da mobilidade dentro do território brasileiro, utilizando as suas cinco regiões geográficas (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste) como unidades para análise e compreensão do fluxo de discentes participantes do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica pelo país. Os sujeitos da pesquisa seriam os coordenadores do Programa das universidades federais brasileiras conveniadas, pois, como administradores locais do Programa, eles teriam as informações necessárias para o desenvolvimento deste trabalho. Para tanto, foi utilizado, como instrumento de pesquisa, a entrevista estruturada, a qual foi enviada, via *e-mail*, a esses coordenadores para serem respondidas por escrito. A finalidade era conseguir dados que permitissem compreender a dinâmica da mobilidade estudantil provocada por esse Programa no espaço brasileiro, visualizar o fluxo de transição dos estudantes e reconhecer o processo de implementação dessa proposta educacional nas diferentes realidades regionais em que o Programa se apresenta. Contudo, não se obteve retorno considerável desse instrumento, pois apenas os dados de três universidades foram coletados, o que impossibilitou a continuidade da pesquisa por esse caminho. O contato telefônico com as universidades também não foi produtivo. Uma das causas desse insucesso foi a greve dos servidores técnico-administrativos, que durou de abril a junho de 2014 e que teve adesão de grande parte das IFES. Optou-se, assim, por realizar um estudo de caso, tomando a UFOP como objeto de pesquisa, e fazer uma análise do perfil dos estudantes participantes do PAMA, assim como de suas motivações para ingressarem no Programa.

Dentre as instituições signatárias do PAMA, verificou-se que as universidades são a categoria administrativa mais presente, e, portanto, realizar o estudo de caso em uma universidade permitiria uma compreensão mais ampla do que realizar a pesquisa em um instituto federal ou em um centro de educação tecnológica.

O Estado de Minas Gerais possui o maior número de universidades federais e de IFES signatárias do PAMA. Todas as 11 universidades federais existentes nessa unidade federativa são conveniadas ao Programa. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) localiza-se na capital, e as demais, no interior do Estado. Poder-se-ia ter optado por estudar a UFMG, mas se sabia que a administração do PAMA na UFMG é descentralizada por institutos e faculdades que a compõem, e isso



dificultaria sobremaneira a aglutinação dos dados da universidade como um todo, considerando principalmente o tempo de realização de uma pesquisa de mestrado.

Nos dados previamente levantados, observou-se também um fluxo considerável de discentes em mobilidade entre a UFMG e a UFOP, no PAMA. A UFOP, conforme ilustrado na Figura 2, é, dentre as universidades federais mineiras, a que se encontra geograficamente mais próxima de Belo Horizonte (capital do Estado) e conseqüentemente da UFMG. Assim, o recorte da pesquisa poderia levantar peculiaridades do funcionamento do PAMA em uma instituição do interior, em relação a uma universidade da capital. No primeiro semestre de 2014<sup>16</sup>, 12% dos discentes dos cursos de graduação da UFOP – correspondendo a 1.776 alunos – tinham residência familiar em Belo Horizonte. No mesmo período, 61% dos docentes da UFOP declararam ao Departamento de Pessoal da universidade que residiam na capital. O que demonstra uma relação considerável entre a comunidade acadêmica desta universidade com a cidade de Belo Horizonte.

---

<sup>16</sup> Dados do Sistema *Minha UFOP*, consultados em 21 de agosto de 2014.

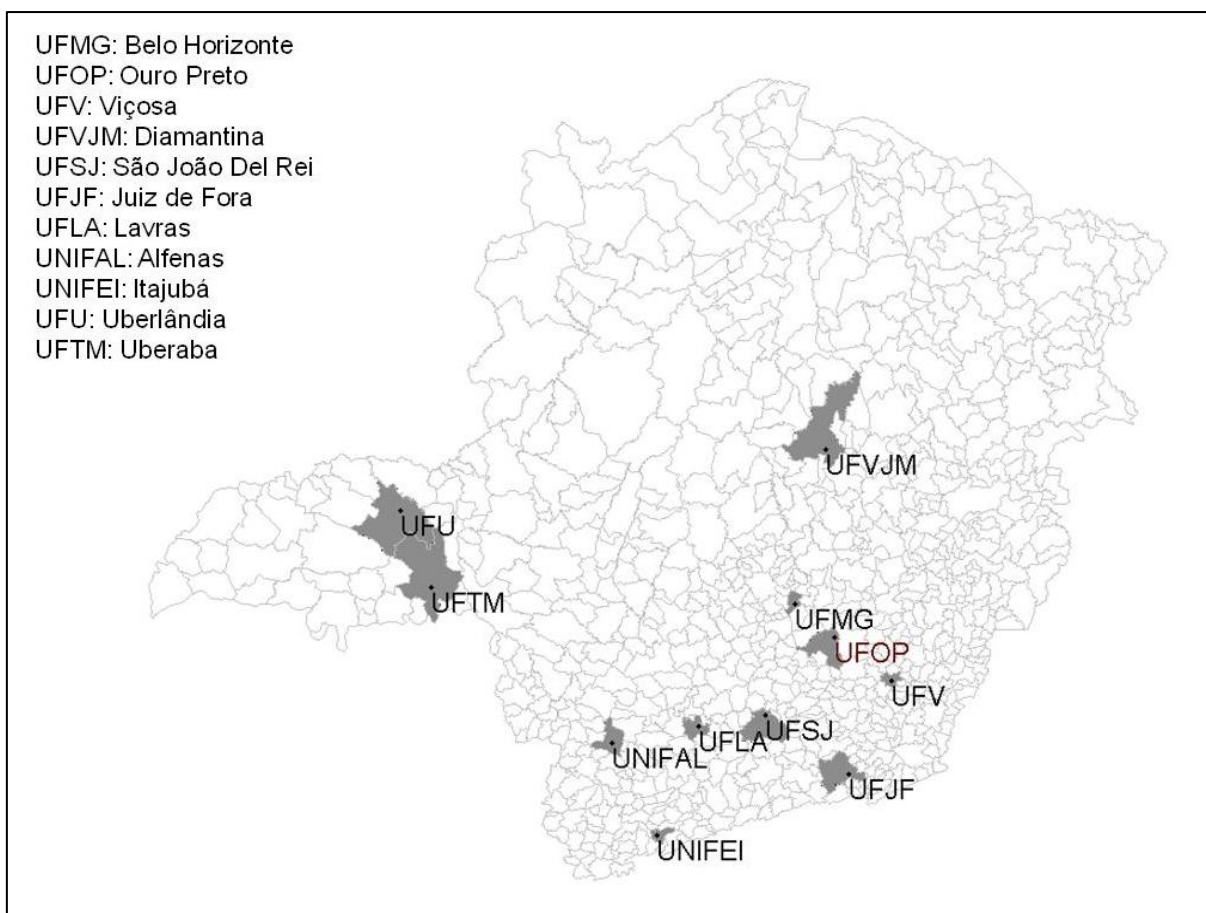


Figura 2 – Localização do *campus* sede das universidades federais mineiras signatárias do PAMA

Fonte: Elaboração da autora, com dados da Andifes (2014).

Em último lugar, mas não menos importante para a eficácia deste estudo, foi considerada a disponibilidade dos dados e a viabilidade do acesso aos sujeitos para esta pesquisa. Assim, como servidora da UFOP, considerando a ética necessária e com a devida anuência das autoridades competentes, eu pude obter, com mais eficiência, as informações e os dados para o bom andamento da presente pesquisa. Além disso, tive uma maior facilidade de acesso aos estudantes da UFOP – os que já participaram e os que participam do PAMA – e também aos gestores da instituição envolvidos com o Programa.

Dessa forma, a análise abordou três campos de investigação. O primeiro campo, a Andifes, e o segundo campo, o estudo de caso da Universidade Federal de Ouro Preto, formaram a base para esboçar o perfil nacional dos estudantes bolsistas do Convênio Andifes/Santader para participantes do PAMA no período de

2011 a 2013, o que constituiu o terceiro campo de pesquisa. Para tanto, foram utilizadas diferentes ferramentas de pesquisa, as quais foram distribuídas em etapas metodológicas com sujeitos diferentes.

A pesquisa teve por objeto um programa de natureza institucional, o qual foi analisado através das abordagens quantitativa e qualitativa, tendo o estudo de caso como metodologia principal. Este configura-se, assim, como um estudo descritivo, voltado para apresentar as características de um programa de mobilidade acadêmica nacional, da dinâmica institucional desse programa em uma universidade federal de ensino superior, do perfil dos estudantes que participam dele e das motivações desses para nele participarem.

O delineamento desta pesquisa foi realizado em etapas, sendo que cada uma delas foi executada utilizando-se de métodos, instrumentos e caminhos específicos necessários ao tratamento das questões e fontes inerentes a ela. Desse modo, as etapas desta pesquisa foram as seguintes:

- Revisão bibliográfica
- Análise documental
- Estudo de caso do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica na UFOP
- Análise de dados secundários
- Análise de conteúdo
- Aplicação de questionário, via internet, aos beneficiários das bolsas do Convênio Andifes/Santander para o PAMA, entre 2011 e 2013
- Esboço do perfil nacional dos participantes (sujeitos da pesquisa)
- Sistematização final dos dados e elaboração do texto

Inicialmente, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre a globalização, internacionalização da educação superior e mobilidade acadêmica. Em seguida, a Andifes, proponente e articuladora do PAMA, foi investigada através de análise documental, tendo sido levantadas informações de atas, notícias e relatórios disponibilizados em sua página oficial, na internet, ou enviados pela sua secretaria mediante solicitação, com o objetivo de entender as circunstâncias da criação do Programa.

A análise documental é um método que envolve seleção, tratamento e

interpretação da informação existente em documentos que podem estar em formato escrito, de áudio ou visual. De acordo com Sánchez Díaz & Vega Valdés (2003), esse tipo de análise atenta-se para o conteúdo do documento e orienta-se basicamente pela representação, organização e localização das informações pré-existentes para criar informações novas e fundamentadas.

Também foram analisados os relatos apresentados no livro *Andifes e os Rumos das Universidades Federais*, o qual é composto por textos exclusivos dos ex-presidentes da Andifes nas gestões do período compreendido entre 1992 e 2011. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com membros da Associação.

O estudo de caso tomou a UFOP como objeto de pesquisa. Para tanto, foram analisados documentos, tais como: atas, notícias veiculadas em meios de comunicação oficial, portarias, resoluções e cartas. Os dados secundários do Sistema de Controle Acadêmico do Portal *Minha UFOP*<sup>17</sup>, obtidos mediante autorização prévia, permitiram conhecer/identificar os discentes participantes do PAMA na instituição. Através de duas perguntas geradoras, enviadas por *e-mail* a todos eles, foi possível compreender as suas motivações para participação nesse tipo de mobilidade, uma vez que, num contexto de globalização e de incremento dos programas de mobilidade acadêmica internacional, é efetivo saber o que motiva os estudantes de graduação a participarem de uma proposta de mobilidade acadêmica nacional. Assim, as informações levantadas possibilitaram categorizar e compreender as motivações estudantis para participarem desse Programa. Para abranger outros aspectos, como, por exemplo, a execução administrativa do PAMA na UFOP, foram entrevistados os sujeitos envolvidos com a execução e operacionalização do Programa na instituição.

As respostas obtidas através das entrevistas semiestruturadas e das perguntas geradoras bem como as informações adquiridas pela pesquisa documental foram analisadas sob a ótica da análise de conteúdo, a partir de procedimento exploratório, no qual não existem categorias pré-definidas.

Conforme Franco (2008, p. 12), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa,

---

<sup>17</sup> Portal de Serviços da Universidade Federal de Ouro Preto, de acesso restrito aos professores, técnicos administrativos e estudantes da UFOP.

documental ou diretamente provocada”. Ainda conforme a autora, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais, as quais podem ser multivariadas.

Para esboçar o perfil sociodemográfico dos discentes participantes do PAMA, utilizou-se de um questionário virtual, através de uma ferramenta disponível pelo *Google Docs*. O questionário foi enviado pela Andifes, a meu pedido, para os estudantes que participaram do PAMA e que obtiveram o benefício das bolsas disponibilizadas pelo Convênio Andifes/Santander para o Programa. Esse recorte foi realizado porque não foi possível obter um banco de dados com o endereço de todos os participantes do PAMA de todas as IFES conveniadas, uma vez que a gestão do Programa é descentralizada e que cada IFES possui uma coordenação e um formato próprio na administração dele. Como a Andifes possuía o endereço eletrônico dos discentes que receberam essas bolsas nos anos 2011, 2012 e 2013, o questionário, contendo questões abertas e fechadas (num total de 20 questões), foi enviado para 575 discentes de diferentes localidades, e, assim, obteve-se 207 respondentes.

Para a sistematização final do trabalho, foi realizada uma leitura flutuante de todos os materiais coletados para aferimento das informações obtidas em confrontação com a bibliografia e para sistematização conjunta da pesquisa.

### 2.2.1 Propósitos e alcance de um estudo de caso

Yin (1994) apresenta o estudo de caso como sendo adequado a pesquisas nas quais o investigador procura respostas para o “como?” e o “por quê?”, assim como quando o investigador pretende apreender a dinâmica de um programa. Para o autor, o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar.

Os estudos de caso necessitam de uma descrição profunda, e, para tanto, são utilizados diferentes instrumentos a fim de garantir a obtenção de dados de variados tipos e possibilitar o cruzamento de informações. Além disso, devem ser utilizadas múltiplas fontes de evidência para assegurar diferentes perspectivas, criando condições para a triangulação dos dados durante a fase de análise.

Na contextualização institucional do PAMA, utilizou-se de dados secundários obtidos junto à UFOP (no portal *Minha UFOP* e na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – Prace).

Com o intuito de compreender as motivações dos discentes para a sua

participação no PAMA, foram enviadas, por meio de endereço eletrônico, as perguntas geradoras para todos os discentes participantes do Programa na UFOP, tanto os alunos dessa Universidade que estiveram em mobilidade para outras IFES quanto os discentes recepcionados pela mobilidade desse Programa na UFOP, no período de 2003 a 2013. A mensagem eletrônica encaminhada versou sobre duas perguntas geradoras: por que participar de uma mobilidade acadêmica nacional?; quais as dificuldades enfrentadas antes, durante e após a participação no PAMA?.

Dentre os 57 discentes recebidos na UFOP, por meio do PAMA, nesse período, 7 responderam à mensagem (12%), sendo 5 estudantes do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Já dentre os 83 alunos da UFOP encaminhados para outras IFES, 15 responderam (18%), sendo 10 respostas de estudantes do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

Quanto aos respondentes, foi possível identificar uma diversidade de características: participantes do PAMA em anos diferentes, desde a implementação do Programa na UFOP, em 2003, até 2013; provenientes de áreas diversas do conhecimento<sup>18</sup>; beneficiários e não beneficiários de assistência estudantil; estudantes que foram contemplados com a bolsa do Convênio Andifes/Santander, e outros que não foram; e alunos com níveis de coeficiente de rendimento acadêmico diferentes. Optou-se, então, por categorizá-los apenas conforme o tipo de participação no Programa: saída – discente da UFOP que realizou mobilidade em outra universidade federal – e entrada – discente de outra universidade federal que realizou mobilidade na UFOP.

As respostas recebidas sobre as perguntas geradoras constituíram-se em um instrumento importante para esta pesquisa, pois permitiram colher dados qualitativos na linguagem dos próprios sujeitos e perceber a forma como eles interpretam a mobilidade acadêmica e como caracterizam sua vivência nela. As respostas foram tabuladas e caracterizaram quatro categorias de motivações dos estudantes da UFOP para participação no PAMA, sendo elas: relações e cooperação interinstitucional, interesse em área de referência na IFES de destino, aprendizagem e vivências, questões pessoais.

Ademais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os seguintes

---

<sup>18</sup> Áreas de conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes.

sujeitos: um membro da Andifes, o qual atua no gerenciamento da mobilidade nacional; o coordenador do PAMA na UFOP, no período de fevereiro de 2004 a setembro de 2013; o presidente do colegiado do curso da UFOP com maior número de alunos participantes no Programa; e o professor que foi reitor da UFOP, de fevereiro de 2004 a fevereiro de 2013, e que exerceu a presidência da Andifes na gestão de junho de 2011 a junho de 2012, ocasião em que o convênio que regulamenta o PAMA foi reestruturado pela Andifes.

Após essas etapas, realizou-se uma triangulação das informações obtidas para confrontar os dados provenientes das diferentes fontes. Segundo Stake (1995), a triangulação é o protocolo utilizado para garantir precisão e explicações alternativas com o intuito de dar validade aos processos sob uma perspectiva ética. Yin (1994) sugere que, em estudos de caso, a triangulação pode ser feita utilizando várias fontes de dados, sendo que o próprio estudo de caso é também conhecido como uma estratégia de investigação de triangulação.

Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentais de pesquisa: diários de entrevistas e impressões e um gravador de áudio. As entrevistas foram gravadas para, posteriormente, serem feitas as suas transcrições, e alguns aspectos das entrevistas foram relatados por escrito.

Os dados numéricos obtidos foram tratados estatisticamente, gerando gráficos, porcentagens, frequência e evolução histórica. Costa (2010) alerta para o fato de que nem todo trabalho acadêmico requer ou comporta tratamentos estatísticos, mas que a Estatística é um método quantitativo que ajuda o pesquisador a significar os conjuntos de dados que, sem ela, ficariam obscurecidos. Alguns dados geográficos foram compilados em mapas, para visualização do fluxo espacial. Para a tabulação dos dados e a construção de gráficos, mapas e figuras, utilizou-se do Excel e do *software* Matlab. Por fim, os resultados foram interpretados, gerando considerações finais relativas aos objetivos desta pesquisa.

### 2.3 A ANDIFES

A criação de uma associação que reunisse os dirigentes das IFES já estava sendo gestada em meados da década de 80, no seio do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub). Esse movimento vinha na esteira do início do processo de escolha dos reitores das IFES por meio de consulta à comunidade

universitária. Isso começou a ocorrer com a abertura democrática, após o fim dos governos militares.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior foi criada no dia 23 de maio de 1989, como sendo pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos. A Andifes congrega atualmente 63 instituições, sendo: 59 universidades federais, dois institutos federais de educação, ciência e tecnologia e dois centros federais de educação tecnológica (Anexo A). A Associação foi constituída com o objetivo de integrar as Instituições Federais de Ensino Superior na perspectiva de valorizá-las e de apresentar posicionamentos coletivos sobre as temáticas relativas ao ensino superior brasileiro. A Andifes, com sede na cidade de Brasília, apresenta-se hoje como interlocutora oficial das universidades federais na relação com o governo, com as associações de professores, de técnico-administrativos e de estudantes e com a sociedade em geral.

A Associação atua junto ao Congresso Nacional, ao Governo Federal, aos movimentos sociais e às próprias IFES. Possui considerável capilaridade territorial, por ter representação, através dos reitores das instituições associadas, em lugares de referência espalhados por todo o país.

Para desenvolver estudos, estratégias e instrumentos de apoio ao planejamento, administração e avaliação das instituições de ensino superior, a Andifes criou o Instituto de Estudos Estratégicos da Educação Superior, denominado Instituto Andifes. O Instituto foi concebido como um órgão próprio para manutenção atualizada dos dados estatísticos relativos, sobretudo, ao desempenho acadêmico das IFES, bem como para coleta e consolidação de informações corretas e atualizadas sobre a realidade financeira das associadas, e também com a finalidade de realizar estudos sobre as tendências do sistema universitário brasileiro e mundial, no sentido de subsidiar as decisões da direção da Associação.

No período inicial da Associação, seus primeiros presidentes enfrentaram o trabalho de construção da nova entidade em um contexto de inflação econômica e reduzidas políticas públicas destinadas ao ensino superior público. Os orçamentos para investimentos nas universidades e as vagas para contratação de servidores públicos para as IFES também eram restritos.

Durante toda a década de 90, a Andifes buscou construir-se e manter a unidade das próprias IFES. Até 1998, a Associação estava instalada numa sala do prédio do Crub, ao qual ela estava integrada. Com o crescimento do setor privado,



alavancado pelas políticas governamentais do período, os interesses dos dirigentes das instituições públicas de ensino superior tornaram-se antagônicos aos dos dirigentes das instituições privadas, e, nesse ano, a Andifes desvinculou-se do Crub e adotou sede própria. Na cerimônia de inauguração da sede, a Associação apresentou uma proposta ao então ministro da educação, Paulo Renato de Souza, de um programa de expansão para as IFES, intitulado *Protocolo para Expansão do Sistema Público Federal de Ensino Superior*. Entretanto, os objetivos desse Protocolo só foram efetivados anos depois, já no governo do presidente Lula.

Em 2003, a Andifes tinha, como propostas, duas frentes de ação: uma internacional, voltada para a defesa da universidade como um bem público estatal global, e uma outra frente ancorada na necessidade de conceber a universidade pública brasileira enquanto um sistema de instituições e como elemento de fortalecimento do desenvolvimento local a partir da interiorização das instituições públicas federais de ensino superior. No mesmo ano, a Associação entregou ao governo Lula um documento intitulado *Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior*, documento que foi um dos suportes para programas como o Reuni.

Em 2005, a Associação desenvolvia ações conjuntamente com o MEC e a Capes, visando à inserção internacional das IFES em condições de competitividade, às políticas de atração de pesquisadores e aos consórcios internacionais estratégicos de expressão portuguesa no âmbito da América Latina e na África. A Andifes ainda realizava ações que pretendiam estabelecer uma política de desenvolvimento científico e tecnológico equilibrado entre as instituições de ensino espalhadas pelo território nacional. Houve ainda iniciativas de adesão das IFES brasileiras às redes de universidades, tais como: Grupo Montevideu, Grupo Coimbra, Grupo Tordesilhas, entre outros. Ainda nesse ano, a Andifes sugeriu ao governo que as missões diplomáticas do Brasil no exterior e o acolhimento das missões estrangeiras que visitassem o país passassem a incluir as universidades. O objetivo da Associação era o de possibilitar maior cooperação entre as instituições universitárias e integrar a capacidade de gerar conhecimento à agenda governamental de política externa. Nessa época, foi criada, no âmbito da Andifes, uma comissão temática de relações internacionais, a qual estabeleceu contatos com as entidades representativas das universidades de outros países para a institucionalização da internacionalização da educação superior no Brasil.

Em 2007, o Reuni foi aprovado. Essa era uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) discutidas no Brasil à época. No ano seguinte, em 2008, o MEC buscou interlocução com a Andifes para discutir uma proposta de reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Objetivava-se que esse se tornasse um instrumento para a seleção dos candidatos para seu ingresso nas instituições de ensino superior, sendo criado um sistema único de seleção para o ingresso dos alunos nas universidades, o Sisu.

Através de sua Comissão de Relação Internacional, em 2010, a Andifes aprovou o documento *Internacionalização das Atividades Acadêmicas da IFES*, com um diagnóstico da situação da internacionalização no âmbito das instituições federais. O Brasil vinha adquirindo espaço de destaque internacional pelo seu desenvolvimento econômico, e, para projetar suas universidades no contexto de inserção global, dentre outros objetivos, o governo instituiu, em 2011, o programa Ciências Sem Fronteiras, que é também uma política de mobilidade internacional.

No seminário sobre graduação e expansão das universidades federais, organizado pela Andifes, em 2011, uma das conclusões às quais se chegou para o fortalecimento das ações da Associação foi a garantia da mobilidade acadêmica.

O PAMA foi criado em 2003, mas, desde então, os esforços e a movimentação da Andifes fizeram mais em relação à internacionalização do que em relação à mobilidade acadêmica nacional. Um exemplo dessa orientação é encontrado no livro *Andifes e os Rumos das Universidades Federais*, publicado em 2013. No livro, o Programa foi citado apenas duas vezes. Aos olhos dos dirigentes que escreveram seus depoimentos de gestão no livro, a mobilidade acadêmica nacional parece ser considerada uma política secundária, pois as discussões e os encaminhamentos sobre a internacionalização da educação foram mais destacados.

Em entrevista, alguns dos associados da Andifes relataram que, antes da existência dessa Associação, cada dirigente levava seus problemas diretamente para o MEC e que não havia propostas construídas coletivamente, entre as IFES. O estabelecimento de parcerias e a construção de acordos de cooperação estão no centro da constituição da Associação. A missão da Andifes, apresentada em seu regimento, é a de registrar a história, compartilhar as experiências e valorizar a pluralidade de opiniões entre as IFES, sendo a autonomia universitária uma de suas pautas principais.

O reconhecimento da Andifes como organização coletiva foi fundamental para que ela conseguisse unificar sua intervenção no debate nacional sobre o ensino superior e nas ações políticas de representação das IFES junto ao Governo Federal. A organização da coletividade também trouxe resultados importantes para a troca de conhecimentos sobre as diversas realidades vividas pela educação superior no país. A constituição da Andifes possibilitou o conhecimento e o reconhecimento das diferenças e das igualdades na pluralidade das forças acadêmicas nela consorciadas.

#### 2.4 O PROGRAMA ANDIFES DE MOBILIDADE ACADÊMICA (PAMA): CONSTITUIÇÃO E NORMATIZAÇÃO

O Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica materializa-se por meio de convênio firmado entre a Andifes e as Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras, regulando a relação de reciprocidade entre as instituições signatárias, para fins de mobilidade dos alunos de graduação. Atualmente, 63 IFES estão conveniadas ao Programa, sendo que, dentre essas, 59 são universidades federais<sup>19</sup>. A distribuição espacial das instituições conveniadas pode ser visualizada no mapa da Figura 3.

---

<sup>19</sup> As IFES participantes do Programa ANDIFES de Mobilidade Acadêmica estão listadas no ANEXO A.



Figura 3 – Instituições federais de ensino superior signatárias do PAMA

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados da Andifes (2014).

A mobilidade acadêmica do Programa possibilita que os discentes de graduação cursem componentes curriculares em instituição federal diversa daquela em que estão regularmente matriculados. O objetivo é estimular o aperfeiçoamento de conhecimentos técnico-científicos e a ampliação das experiências dos graduandos, decorrentes dos contatos mantidos com os colegas de curso, professores e servidores técnico-administrativos de outras instituições de ensino, bem como promover a aproximação dos alunos com novas áreas de pesquisa e a vivência em outros espaços universitários. A proposta do PAMA é oferecer formação curricular complementar, troca de conhecimentos e interação entre os sujeitos, em tempos e contextos diversos.

Para participar do Programa, o estudante deve estar regularmente matriculado em um curso de graduação de uma Instituição Federal de Ensino signatária. O convênio de mobilidade estudantil garante o vínculo temporário com outra instituição de ensino superior (conforme disponibilidade de vagas e

possibilidade de matrícula nas disciplinas pretendidas), por um prazo não superior a um ano letivo. Em caráter excepcional, a critério da instituição receptora e com a anuência da instituição de origem, esse vínculo temporário poderá ser prorrogado, sucessiva ou intercaladamente, por até mais um período letivo, perfazendo o total de um ano e meio. O Programa é, portanto, uma modalidade diferente da transferência de alunos entre as IFES, porque o aluno deve retornar à instituição de origem para concluir seus estudos.

Durante o período de mobilidade acadêmica, o estudante tem a vaga assegurada no seu curso, e o período de seu afastamento temporário é computado no tempo máximo para a integralização curricular<sup>20</sup> do curso ao qual ele está vinculado. Ainda de acordo com o convênio firmado com a Andifes, esse afastamento é registrado na instituição de origem, conforme o sistema de controle acadêmico adotado. No retorno do discente, tal registro é substituído pelo lançamento dos créditos equivalentes no histórico escolar do aluno, desde que reconhecidos pelos colegiados de curso.

Em alguns casos, a participação do estudante em um programa de mobilidade acadêmica resulta em alterações na regularidade de sua trajetória acadêmica. Por exemplo, como as IFES possuem diferenças curriculares, nem sempre o discente vai conseguir cursar as disciplinas que cursaria regularmente na universidade de origem naquele período, ou ele pode não conseguir integralizar os créditos cursados na universidade de destino em seu histórico escolar. Nesses casos, ele, provavelmente, vai levar mais tempo para se graduar. Essas e outras situações podem causar a necessidade de o discente permanecer mais períodos letivos na instituição em que estuda para integralizar o currículo e se formar do que os que ele precisaria, caso não tivesse participado da mobilidade acadêmica.

No primeiro convênio, firmado em 2003, para que o discente se candidatasse ao Programa, ele precisaria estar regularmente matriculado em um curso de graduação de qualquer uma das IFES e já ter integralizado todas as disciplinas previstas para o primeiro ano, ou para o primeiro e o segundo semestres letivos do

---

<sup>20</sup> A integralização curricular é a obtenção da carga horária total das disciplinas/atividades fixadas no currículo do curso e prevista no seu projeto pedagógico. A integralização é prerrogativa para obtenção do diploma. Na maioria das IFES, o prazo máximo de permanência do aluno no curso, ou seja, o tempo limite para integralização curricular resulta do número de períodos letivos previsto no projeto pedagógico do curso, acrescido de 50% desse número. Por exemplo, em um curso de oito períodos, o discente dispõe de, no máximo, 12 períodos para cursar/desenvolver o que está previsto no currículo.

curso, na instituição de origem, sendo vedada a participação daqueles que tivessem mais de uma reprovação por período letivo (ano ou semestre).

As IFES signatárias comprometiam-se a designar um coordenador responsável pelos procedimentos gerais relativos ao convênio junto com as unidades acadêmicas, assim como a divulgar amplamente o Programa entre o corpo discente.

Após avaliação solicitada pela Andifes ao Conselho de Pró-Reitores de Graduação das IFES, em 2011, o convênio foi reformulado, alterando as condições para a participação dos alunos, as quais passaram a ser:

- a) Conclusão de, no mínimo, vinte por cento (20%) da carga horária de integralização do curso de origem.
- b) Ocorrência de, no máximo, duas reprovações acumuladas nos dois períodos letivos anteriores à solicitação de mobilidade.

As alterações tiveram em vista, principalmente, a ampliação da participação estudantil no Programa e a atualização das cláusulas mediante o novo cenário brasileiro, no qual as novas modalidades de mobilidade se fazem mais presentes.

O PAMA tangencia as estratégias para alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual vigora no período de 2014 a 2024, tendo em vista que a Estratégia 12.2 da Lei Nº 13.005/14 estabelece a obrigatoriedade de:

**Estratégia 12.12 - Mobilidade estudantil e docente.** Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior. (BRASIL, 2014).

Nas IFES signatárias, com algumas variações administrativas locais, ao candidatar-se para a mobilidade acadêmica, o estudante submete um plano de estudos ao colegiado de curso, indicando os componentes curriculares a serem desenvolvidos na instituição de destino e justificando as razões de seu interesse por estudar temporariamente em outra instituição. O colegiado de curso, por sua vez, analisa a documentação apresentada e emite parecer sobre a equivalência entre os componentes curriculares da matriz do curso de origem do estudante e aqueles pleiteados para serem cursados na instituição receptora, emitindo um parecer final sobre o deferimento ou indeferimento da mobilidade acadêmica.

Essa análise prévia do plano de estudos de mobilidade acadêmica, com a respectiva indicação para a integralização curricular das disciplinas cursadas com êxito na instituição receptora, constitui-se etapa fundamental empregada no incentivo e na implementação da mobilidade de estudantes, na medida em que potencializa a utilização da mobilidade para o efetivo enriquecimento da formação de nível superior.

As solicitações de mobilidade acadêmica nacional devem ser encaminhadas pelas instituições de origem dos candidatos ao PAMA às instituições de destino até maio, para realização de estudos no 2º semestre do ano corrente, e até outubro, para estudos no 1º semestre letivo do ano seguinte.

O Programa é uma proposta educacional para o sistema federal de ensino superior brasileiro que, para além dos seus objetivos, explícitos no convênio firmado entre as IFES, fomenta e amplia a relação e cooperação entre as signatárias. Mesmo sendo um programa para o sistema federal de ensino superior brasileiro, é preciso entender que se trata de uma proposta educacional advinda de uma associação de IFES e não do governo. Portanto, essa proposta inaugura uma política educacional consolidada em um programa, o PAMA, mas que não é uma política pública do Estado.

O programa de mobilidade da Andifes busca oportunizar ao estudante da graduação uma agregação de conhecimentos para além dos limites do seu *campus* de origem, enriquecendo a vivência acadêmica, fortalecendo as habilidades para a pesquisa e a extensão e/ou ampliando competências acadêmicas e profissionais. A mobilidade acadêmica, no âmbito dessa Associação, foi concebida para abarcar as migrações temporárias de estudantes, professores e técnico-administrativos entre as instituições federais de ensino superior associadas, para fins acadêmicos. Entretanto, até o momento, apenas a mobilidade acadêmica estudantil concretizou-se através do PAMA.

## 2.5 O CONVÊNIO ANDIFES/SANTANDER

O Santander Universidades já oferecia bolsas de estudo de um semestre para intercâmbio cultural em todo o mundo. Foi levando isso em consideração que a Andifes estreitou relações com o Banco Santander. E, em 2009, a Associação propôs a ele firmar um convênio para aporte financeiro ao Programa Andifes de

Mobilidade Acadêmica. O fato de uma associação de instituições públicas de ensino superior precisar buscar financiamento de um banco privado para obter apoio financeiro para um programa de cooperação e integração institucional via mobilidade estudantil é algo que precisa ser ressaltado.

O Programa Santander Universidades visa contribuir para a realização da mobilidade acadêmica. O Santander Universidades é uma Divisão Global do Grupo Santander, o qual tem, como principal linha de atuação, o apoio a iniciativas voltadas à educação superior, com foco no estabelecimento de parcerias e no relacionamento com as universidades. Para direcionar seus investimentos para essas iniciativas e esse público, o Santander Universidades criou o Plano de Apoio à Educação Superior (Paes), no qual a Mobilidade é um dos quatro eixos de investimento, além dos eixos: Inovação e Empreendedorismo, Transferência Tecnológica e Apoio Acadêmico.

Dentro do eixo Mobilidade, há o Programa Santander Universidades de Mobilidade Internacional, o qual financia bolsas para intercâmbio cultural em universidades de todo o mundo, e o Programa Santander Universidades de Mobilidade Nacional, o qual financia bolsas de estudo no Brasil, para os alunos de graduação realizarem mobilidade em instituições do próprio país.

O primeiro convênio da Andifes com o Banco Santander foi assinado no dia 2 de dezembro de 2009, e, mediante seleção, desde 2010, foram oferecidas a quantidade máxima de 320 bolsas de estudo por ano para serem utilizadas em 2011, 2012 e 2013. A critério das partes, as bolsas não utilizadas em um ano poderiam ser acumuladas para o próximo exercício. O valor total da bolsa de estudo era de R\$2.500,00, dividido em cinco parcelas de R\$500,00, pagas apenas durante o primeiro semestre da mobilidade. Os gastos com transporte, alojamento, alimentação, seguros de saúde e de vida e possíveis gastos adicionais incorridos pelos cônjuges, dependentes ou eventuais acompanhantes deveriam ser assumidos pelos beneficiários das bolsas de estudo.

Dentre os compromissos firmados pela Andifes através desse instrumento, havia a obrigação de que os bolsistas beneficiados realizassem a mobilidade em instituições localizadas em um estado da federação diferente do da IFES de origem.

Em novembro de 2013, foi assinado um novo convênio, mantendo os termos de responsabilidade observados no convênio anterior, mas reajustando o valor destinado aos beneficiários para R\$3.000,00, dividido em cinco parcelas de



R\$600,00. Esse novo convênio define a mesma quantidade máxima de 320 bolsas anuais a serem utilizadas num período de três anos (2014, 2015 e 2016), para benefício dos estudantes participantes do PAMA.

Além dessa possibilidade de financiamento, conforme acordo firmado em 2013, no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), os programas de bolsas de assistência estudantil deveriam ser mantidos pelas instituições de origem dos estudantes durante a mobilidade acadêmica nacional. Não foi possível obter informação se esse item do acordo está sendo cumprido pelas IFES.

## 2.6 A VISÃO DOS GESTORES

Ouvir os gestores sobre a implementação do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica foi muito importante para a realização deste trabalho, porque, como relatado por Van Zanten (2011, p. 643) sobre as políticas educacionais, “a implementação nunca é a simples aplicação de decisões tomadas no topo, mas implica um trabalho de tradução e de hibridização com as dinâmicas locais”.

O levantamento das informações referentes à visão dos gestores do PAMA deu-se, principalmente, a partir de entrevistas individuais, semiestruturadas, realizadas entre março e junho de 2014, com três gestores da UFOP (um coordenador de curso de graduação, o coordenador institucional do PAMA e um ex-reitor) e um membro da ANDIFES.

As entrevistas versaram sobre os tópicos<sup>21</sup> presentes nos roteiros elaborados para esta pesquisa e aconteceram em local escolhido por cada entrevistado. Elas tiveram seus conteúdos registrados em áudio e, posteriormente, foram transcritos para facilitar a análise. Os sujeitos entrevistados foram identificados como E1, E2, E3 e E4, conforme ordem de realização das entrevistas.

Para os gestores consultados, a mobilidade acadêmica passou a ter importância destacada frente às novas características do público estudantil que as universidades começaram a receber recentemente. Esse público é composto por

---

<sup>21</sup> Os tópicos abordados foram: o significado da mobilidade acadêmica para o entrevistado; os propósitos para criar um programa de mobilidade acadêmica restrito ao território nacional; a relação do Programa com o contexto de globalização econômica e de internacionalização da educação; as considerações sobre o objetivo traçado para o Programa; a implementação da proposta; o perfil dos estudantes participantes do PAMA; a avaliação do Programa com apresentação dos pontos positivos, pontos negativos e das mudanças necessárias.

alunos que tiveram um maior contato com a aprendizagem de novas línguas e que interagem em diversas frentes digitais simultaneamente, estabelecendo relações virtuais com diversas localidades.

Segundo E1, há um novo perfil de estudantes nas universidades, e eles estão buscando novas possibilidades, novos conhecimentos, novos desafios. A mobilidade acadêmica, na visão desse entrevistado, apresenta-se como uma materialização da busca pelo novo, típica do perfil universitário contemporâneo. A troca de conhecimento entre diversas áreas e a fusão de especialidades científicas, segundo E1, cria novas frentes de pesquisa que acabam gerando outras trajetórias de estudo. Trajetórias essas que incluem a mobilidade acadêmica.

Ao serem questionados sobre o significado da mobilidade acadêmica, os gestores entrevistados mencionaram as oportunidades de vivências e de aprendizado. Para E2, a mobilidade acadêmica precisa se articular com as discussões sobre flexibilidade curricular e com a articulação interinstitucional no campo acadêmico. Já E3 considera a mobilidade como uma oportunidade de aprendizado interinstitucional, com troca de experiências e culturas acadêmicas diversas.

A dimensão continental do Brasil e sua diversidade cultural regional resultam em interpretações e abordagens variadas sobre cada tema científico. Reconhecer e trocar essa diversidade de interpretações gera novos conhecimentos, e a geração de novos conhecimentos é positiva para o desenvolvimento local, como argumentou um dos entrevistados.

Quando interrogados sobre como veem a mobilidade acadêmica nacional no contexto de internacionalização do ensino superior e no processo de globalização, todos os entrevistados afirmaram que tal possibilidade significa muito para os estudantes de graduação, visto que permite uma nova experiência de aprendizagem, contato com novos docentes, novos conteúdos, novas metodologias, outras interpretações. “O ganho da mobilidade nacional está diretamente ligado a experimentar”, afirmou o entrevistado E1.

Dois dos gestores entrevistados relacionaram a mobilidade nacional com a internacional, argumentando que o fortalecimento da rede federal de ensino superior brasileiro seria um aspecto relevante para melhor inserção das universidades públicas no processo de globalização e de internacionalização: “Acho que a

mobilidade nacional é tão importante quanto a internacional, e elas não são coisas separadas” (Entrevistado E2).

Para um dos entrevistados, a experiência da mobilidade nacional é vista como preparação para a mobilidade internacional. Na década de 1990, a Andifes planejava trabalhar com a mobilidade interna (nacional) com o objetivo de ganhar experiência no processo de internacionalização. Os gestores universitários já sabiam que essa seria uma pauta forte no futuro e que, mais cedo ou mais tarde, seria necessário realizar ações visando à internacionalização da educação superior no Brasil.

Durante as entrevistas, algumas críticas ao funcionamento do PAMA foram traçadas. Para E2, a flexibilidade curricular relativa à mobilidade acadêmica nacional não é discutida efetivamente nos colegiados de curso e não alcança a prática docente. Por essa razão, é reduzida a porcentagem de aproveitamentos de créditos cursados em outras IFES, durante a mobilidade.

Segundo E2, a interface entre os currículos de graduação e a mobilidade acadêmica nacional apresenta dificuldades devido às diferentes concepções pedagógicas praticadas nas instituições de ensino superior. A realidade histórica de cada área do conhecimento também influencia esse debate, e a construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação ainda não agrega efetivamente a mobilidade acadêmica em seus currículos.

Assim, o grande desafio apontado pelos entrevistados para a mobilidade nacional é o de conseguir, dentro da comunidade acadêmica, uma maior flexibilidade curricular, de forma que a trajetória dos discentes que realizam a mobilidade seja mais tranquila e que, considerando a importância e os aspectos positivos dessa vivência, ela não resulte em percalços acadêmicos, tais como o não aproveitamento e o não reconhecimento das disciplinas cursadas em outras instituições no seu histórico escolar, além do atraso na integralização do curso. Outro motivo de preocupação para os gestores do PAMA é o prejuízo temporal da mobilidade, ou seja, o fato de muitos participantes demorarem, em média, dois semestres a mais, além do período regular, para colarem grau, devido à incompatibilidade das disciplinas e das sequências diferentes e da estrutura curricular específica de cada instituição.

O entrevistado E2 chama a atenção para os usos que os discentes fazem do Programa, sendo recorrente sua utilização para outros fins que não a formação

acadêmica. Apesar disso, o próprio entrevistado concluiu que, independentemente de tal constatação, a mobilidade serviria também para essas finalidades não oficiais, como, por exemplo, retornar para a casa dos pais para racionalizar a economia familiar, participar da mobilidade para trabalhar em outra cidade, etc. Em algumas instituições, como na UFOP, por exemplo, em sua maioria, os estudantes já são “migrantes acadêmicos”, pois há uma parcela grande deles vinda de outras cidades, ou seja, eles já saíram da casa dos pais e precisaram se instalar na cidade da IFES, arcando com os custos dessa mudança. Daí, participar de uma mobilidade acadêmica significa realizar uma nova mudança, assumindo todas as consequências materiais e subjetivas que isso traz.

A avaliação sobre o tamanho reduzido e o pouco alcance do PAMA foi ponderada pelos gestores como o reflexo do pouco investimento financeiro nele realizado. O entrevistado E2 assevera que “o Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica é muito tímido”, porque o volume de atividades do Programa é pequeno em comparação com a dinâmica institucional de uma universidade.

Aos olhos dos gestores entrevistados, o PAMA apresenta-se como uma política modesta, porém com potencial para trazer benefícios para os currículos da graduação, atuando no apoio ao desenvolvimento regional brasileiro e na maior colaboração interinstitucional. Mas, para tanto, precisaria haver, segundo eles, financiamento governamental suficiente para as atividades e a integração entre as políticas de assistência estudantil das instituições anfitriãs, objetivando ampliar a participação e a cooperação entre cursos, docentes, programas de pós-graduação e instituições universitárias brasileiras como um todo.

Nesse sentido, o que se pode concluir é que as políticas de assistência estudantil são muito diversas e os critérios para classificar os discentes beneficiários dessas políticas diferem de instituição para instituição. Cada uma das cidades brasileiras tem um custo de vida diferenciado; o quantitativo de discentes que solicitam a participação no PAMA influencia nessa classificação; e o perfil socioeconômico dos estudantes das IFES é regionalmente assimétrico. Através da integração e regularidade das políticas de assistência estudantil entre as IFES, os discentes participantes de programas de mobilidade acadêmica poderiam continuar acessando os benefícios dessa assistência, os quais já foram avaliados e concedidos em sua instituição de origem, durante sua mobilidade na outra instituição.

### **CAPÍTULO 3 – PERFIL DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA ANDIFES DE MOBILIDADE ACADÊMICA**

Este capítulo traz um estudo do perfil sociodemográfico dos estudantes participantes do PAMA. Os dados obtidos são do questionário formulado para esta pesquisa (Apêndice A) e aplicado, com o apoio da Andifes, aos discentes participantes do Programa em 2011, 2012 e 2013, os quais obtiveram o benefício da bolsa financiada pelo Santander para o PAMA.

A gestão do Programa é descentralizada, e a Andifes não mantém um cadastro de todos os participantes, apenas daqueles que foram selecionados pelas IFES para receberem as bolsas do Santander. Desse modo, a escassa possibilidade de garantir o envio do questionário a participantes de todo território nacional restringiu os sujeitos desta pesquisa aos beneficiários das bolsas do Convênio Andifes/Santander, os quais tinham seus endereços eletrônicos no banco de dados desse convênio.

Assim, mesmo não sendo possível precisar o quantitativo geral de discentes que realizaram a mobilidade acadêmica do PAMA até o presente momento, o recorte utilizado para esta pesquisa garantiu a obtenção de dados de sujeitos de diversas localidades, vinculados às diferentes IFES signatárias. Cabe esclarecer que não há um critério único utilizado pelas IFES para seleção dos discentes bolsistas e que a condição socioeconômica não é um parâmetro para essa seleção. Portanto, mesmo que se esteja tratando como sujeitos da pesquisa somente parte dos participantes do PAMA, no caso, os beneficiários de um auxílio financeiro para participação no Programa, observou-se, pelas análises das respostas obtidas, que os respondentes provinham de realidades socioeconômicas distintas.

Os dados obtidos através do questionário foram interpretados à luz das contribuições de estudos do campo da sociologia da educação e, quando possível, foram contrastados com os índices sociodemográficos da sociedade brasileira e com o perfil socioeconômico do estudante de graduação apresentado por Ristoff (2013), o qual analisou os dados do Questionário Socioeconômico (QSE), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e aplicado pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade<sup>22</sup>), de 2004

---

<sup>22</sup> O Enade é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 2004, e realizado pelo Inep. As provas do Enade

a 2009. Os dados foram também comparados com o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras, publicado pela Andifes, em 2011.

No estudo de Ristoff (2013, p. 21), foi verificado que “o percentual de pretos [na educação superior] começa a se aproximar mais dos percentuais da sociedade, mais pardos frequentam os cursos universitários; e mais pessoas de baixa renda conseguem chegar à educação superior”. O autor constatou que o número de matrículas noturnas nas IFES tem aumentado e que mais da metade dos estudantes brasileiros do ensino superior trabalham e estudam. Sendo que a maior parte dos estudantes trabalhadores estava vinculada aos cursos de licenciatura.

Ainda sobre a análise dos dados do Inep, Ristoff (2013) averiguou que, somente em sete cursos, dos quais seis são de licenciatura, e no curso de Serviço Social, os percentuais da renda dos estudantes, na faixa de até três salários mínimos, são superiores a 50%. Dessa forma, ele conclui que a origem social do educando e a situação socioeconômica das famílias são fatores determinantes na trajetória rumo à educação superior e também na escolha do curso de graduação. O número de estudantes oriundos de escolas públicas de ensino médio e de filhos de famílias de baixa renda também cresceu no período estudado pelo autor, e ele ainda constata que o ensino privado e pago continua sendo majoritário no sistema de ensino superior brasileiro.

Os resultados da pesquisa de Ramos (2009), por sua vez, evidenciaram que o participante típico da mobilidade internacional nos cursos de graduação da UFMG pertencia à classe média, mas já se apresentava um crescimento inicial de participantes oriundos das classes populares, em função do apoio financeiro concedido pela instituição. A autora também constatou que os participantes dessa mobilidade eram estudantes que, ao longo da sua vida, construíram um “capital de mobilidade” e um currículo acadêmico de êxitos, comparativamente à média dos alunos da instituição estudada, a UFMG nesse caso.

No que diz respeito às motivações dos discentes, Ramos (2009) concluiu que os participantes entrevistados em seu estudo esperavam, estando na mobilidade internacional, desenvolver competências instrumentais, como, por exemplo, o aprimoramento linguístico, mas também demonstravam expectativas quanto à

formação de disposições identitárias de tolerância, autonomia, dentre outras. Competências e disposições que imaginavam poder ser convertidas em diferenciais na sua formação para o mercado de trabalho. Para Prado (2007), elas seriam também estratégias educativas familiares de diferenciação curricular.

Em 2010, o Fonaprace iniciou uma pesquisa encomendada pela Andifes com o objetivo de mapear a vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação presencial das universidades federais brasileiras. Com os resultados alcançados pelo perfil traçado, pretendia-se embasar a construção de ações de assistência estudantil e/ou qualificar as já existentes. Essa pesquisa revelou que quase a metade dos estudantes das Universidades Federais pertencia às classes populares e que eram oriundos de escolas públicas de ensino médio. A pesquisa mostrou também que, em todas as regiões do país, as mulheres eram o grupo predominante nessas instituições (percentual nacional de 53,5%) e que a média de idade desses estudantes era de 23 anos. A representação dos povos indígenas nas universidades tinha diminuído, e o percentual de estudantes da raça/cor/etnia preta tinha aumentado. Mais de um terço dos estudantes pesquisados trabalhava, e também foi considerado notável o percentual de estudantes envolvidos em ações acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. A maioria desses estudantes eram filhos de pais que possuíam, pelo menos, o ensino médio completo. O estudo também apontou que o bom domínio da língua inglesa é característico das classes altas em contraste com as classes populares. E, por fim, dentre os fatores que afetam o desempenho acadêmico, foram destacadas, pelos estudantes (43%), as dificuldades de adequação às novas situações, envolvendo adaptação à cidade, à moradia ou à separação das famílias.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

Demografia é uma área da ciência geográfica voltada para o estudo da população. Um perfil sociodemográfico pretende obter e analisar as características de determinado grupo social a partir de variáveis, como: gênero, idade, escolaridade, renda, raça, tipo de ocupação, dentre outras. Para este trabalho, foram eleitas algumas daquelas variáveis utilizadas pelas pesquisas de perfis educacionais de Ramos (2009) e Ristoff (2013) e pelo Fonaprace (2011): sexo, idade, raça, número de irmãos, nível de escolaridade dos pais e a renda declarada.

Dentre os 575 questionários enviados aos participantes do PAMA nas instituições signatárias, entre os anos de 2011 a 2013, 207 (36%) foram respondidos. A Tabela 1 apresenta o período (ano e semestre) no qual os sujeitos desta pesquisa – aqueles para quem o questionário foi enviado pela Andifes – receberam as bolsas do convênio Andifes/Santander.

Tabela 1 – Ano e semestre de obtenção das bolsas pelos sujeitos da pesquisa

<b>Ano</b>	<b>Primeiro semestre</b>	<b>Segundo semestre</b>	<b>Total</b>
2011	112	104	216
2012	127	50	177
2013	66	116	182
<b>Total</b>	<b>305</b>	<b>270</b>	<b>575</b>

Fonte: Respostas ao instrumento de pesquisa. Elaboração da autora (2014).

A distribuição espacial dos respondentes foi bastante significativa. Foram obtidas respostas de participantes localizados em 24 das 27 unidades federativas do Brasil, sendo: 12% da Região Nordeste, 9% da Região Norte, 18% da Região Sul, 14% da Região Centro-Oeste e 46% da Região Sudeste. Minas Gerais foi o Estado que teve maior número de respondentes (51), o que se explica, em parte, por ser o Estado com maior número de IFES signatárias. Apenas Sergipe, Piauí e Acre não estão representados entre as respostas obtidas.

No que diz respeito à idade, segundo os dados aglutinados na Tabela 2, o mais velho, dentre os participantes respondentes, nasceu em 1968, e o mais novo, em 1995, sendo que a maioria está situada na faixa etária de 22 a 26 anos. Ressalta-se que a idade considerada ideal para cursar o ensino superior é de 18 a 24 anos.



Tabela 2 – Número de respondentes por ano de nascimento

<b>Ano de nascimento</b>	<b>Número de respostas</b>
1968	1
1981	1
1982	1
1983	3
1984	7
1985	10
1986	7
1987	13
1988	19
1989	25
1990	24
1991	36
1992	26
1993	18
1994	9
1995	1
Não responderam	6
<b>Total</b>	<b>207</b>

Fonte: Respostas ao instrumento de pesquisa. Elaboração da autora (2014).

Conforme mostra a Tabela 3, a qual se refere ao sexo dos participantes do PAMA respondentes do questionário, as estudantes do sexo feminino tiveram maior participação no Programa, no período deste estudo.

Tabela 3 – Número de respondentes por sexo

<b>Sexo</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Feminino	120	58
Masculino	87	42
<b>Total</b>	<b>207</b>	<b>100</b>

Fonte: Respostas ao instrumento de pesquisa. Elaboração da autora (2014).

Nos últimos anos, a predominância de estudantes do sexo feminino nas escolas vem ocorrendo em todos os níveis de ensino, no Brasil. Um estudo do Inep, realizado por Ristoff *et al.* (2007), aponta que, naquele ano, as mulheres eram maioria nas escolas brasileiras, a partir da 5ª série do ensino fundamental, mesmo os homens sendo maioria na sociedade, até os 20 anos de idade. O Censo da Educação Superior de 2010 mostra, igualmente, que as mulheres têm maior taxa de ingresso e representatividade no ensino superior, além de terem as maiores taxas de conclusão dos cursos universitários.

Segundo Rosemberg (2001), as mulheres têm uma progressão escolar um pouco mais regular que a dos homens. Em geral, os homens possuem um número maior de interrupções em suas trajetórias escolares, como, por exemplo, as causadas pelas reprovações. E, talvez, esse seja um dos fatores que explicam a permanência das mulheres na escola, durante um período maior do que o dos homens, servindo ainda como causa para que elas sejam maioria no ensino superior.

Para apreender os aspectos relativos à composição étnico-racial dos estudantes do PAMA, utilizou-se da seguinte pergunta: “Como você se considera?”<sup>23</sup>. As respostas estão agrupadas na Tabela 4, demonstrando que a maioria (63%) se considera branco.

Tabela 4 – Número de respondentes por cor

Cor	Número de respostas	%
Amarelo	2	1
Branco	130	63
Indígena	5	2
Negro	14	7
Pardo	56	27
<b>Total</b>	<b>207</b>	<b>100</b>

Fonte: Respostas ao instrumento de pesquisa. Elaboração da autora (2014).

<sup>23</sup> A definição de raça é bastante discutida e, para um estudo mais aprofundado sobre a temática, recomenda-se a leitura de GUIMARÃES (2003).

O estudo de Ristoff (2013) mostra que o perfil dos estudantes de graduação brasileiros é composto majoritariamente por brancos. Os cursos de alta demanda no processo seletivo das universidades, a Medicina, por exemplo, possuem o maior percentual de brancos, e os cursos de licenciatura predominam entre os cursos com o menor percentual de brancos.

Conforme Munanga (2003), antes das políticas de inclusão e das diferentes modalidades de ações afirmativas hoje existentes, o número de estudantes negros no nível de ensino superior era menor que 2%.

No Censo de 2010, do IBGE, os indivíduos pretos e pardos constituíam o grupo majoritário da população brasileira, contrastando-se com o perfil dos participantes do PAMA, que são majoritariamente brancos, conforme apontado por esta pesquisa.

A faixa de renda mensal familiar declarada pelos respondentes participantes do Programa pode ser verificada na Tabela 5.

Tabela 5 – Renda mensal familiar dos respondentes

<b>Faixa de renda</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Até 3 salários mínimos	62	30
De 3 a 10 salários mínimos	100	48
De 10 a 30 salários mínimos	44	21
Acima de 30 salários	1	1
<b>Total</b>	<b>207</b>	<b>100</b>

Fonte: Respostas ao instrumento de pesquisa. Elaboração da autora (2014).

Ressalta-se que a variável renda sempre pode apresentar fragilidades, pois a resposta pode não refletir a realidade, uma vez que é declarada pelos estudantes. O estudo de Alves e Soares (2009) relatou que, quando a pergunta sobre a renda familiar não é respondida pelos pais, a frequência de respostas inválidas costuma ser elevada. De todo modo, foi possível verificar a presença de uma diversidade na condição econômica dos participantes, estando 78% deles na faixa de até 10 salários mínimos. Como todos os respondentes fizeram uso da bolsa Andifes/Santander, mesmo não tendo sido esse um parâmetro utilizado pelas IFES

para selecionar os discentes para o Programa, a grande maioria desse grupo situa-se nas faixas de renda baixa e média.

A renda familiar da maioria dos participantes do PAMA está compreendida na faixa de 3 a 10 salários mínimos. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo IBGE, em 2011, o grupo de famílias na faixa de renda de até 3 salários mínimos corresponde a 52% das famílias brasileiras. Por volta de 34% dos estudantes de graduação brasileiros estão na faixa de renda mensal familiar de até três salários mínimos, e, especificamente no PAMA, eles são 30%, conforme exemplificado na Figura 5.

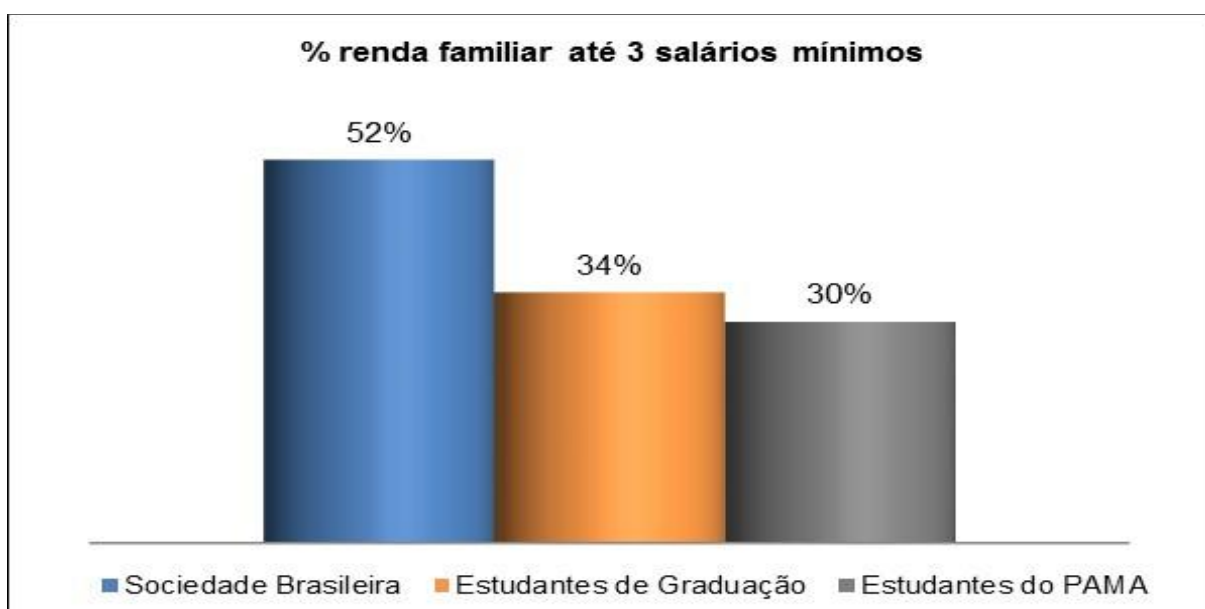


Figura 4 – Percentual de pessoas com renda familiar de até três salários mínimos na sociedade brasileira, na graduação do ensino superior e no PAMA

Fonte: IBGE, PNAD e respostas ao instrumento de pesquisa. Elaboração da autora (2014).

A predominância de estudantes pertencentes à classe média no Programa demonstra que essa camada social tende a investir mais nas oportunidades educacionais, para uma formação acadêmica diferenciada. A participação de estudantes de alta renda (acima de 30 salários mínimos) no PAMA é pequena, como mostra a Figura 6.



Figura 5 – Percentual de pessoas com renda familiar de mais de 10 salários mínimos na sociedade brasileira, na graduação do ensino superior e no PAMA

Fonte: IBGE, PNAD e Respostas ao instrumento de pesquisa. Elaboração da autora (2014).

Isso pode ser atribuído a dois fatores: provavelmente, os discentes com maior renda participam mais ativamente de intercâmbios e de mobilidades internacionais; ou, conforme Nogueira (2002), a elite nem sempre está preocupada com o valor do seu diploma no mercado acadêmico, ou com uma escolarização com diferentes capitais simbólicos agregados, por vezes, apenas a obtenção do diploma já atende seu interesse com a escola. A autora ainda demonstrou que as elites econômicas, no que diz respeito às mobilidades estudantis internacionais, costumam preferir estadias de curta duração no exterior, em especial em cursos de idiomas, evitando, assim, processos de seleção e as restrições dos editais dos programas de mobilidade.

Portanto, cabe notar que pode haver uma correlação entre os níveis de renda dos estudantes e a mobilidade acadêmica que procuram. Mesmo porque os capitais envolvidos na mobilidade, tanto os econômicos (custo de vida em outro local, ou em outro país) quanto os culturais (domínio de outra língua, por exemplo), são diferentes. Tais diferenças acabam delimitando as oportunidades de escolha dos estudantes interessados em participar de um programa de mobilidade acadêmica. Porém, este estudo não consegue precisar quantos estudantes não se candidatam ao PAMA por restrições econômicas, por não ser esse seu objetivo.

O número de irmãos é importante para uma análise conjunta com a renda mensal familiar. Dados do IBGE demonstram que o número de filhos por mulher vem sendo reduzido no Brasil, desde a década de 1960, e, segundo o Censo de 2010, as mulheres têm, em média, 1,9 filhos. Os dados sobre os participantes do PAMA estão de acordo com esse resultado, uma vez que a maior parte deles possui apenas um irmão, ou seja, provém de famílias pouco numerosas, conforme dados da Tabela 6.

Tabela 6 – Número de respondentes por quantidade de irmãos

Quantidade de irmãos	Número de respostas	%
Nenhum	20	10
Um	81	39
Dois	68	33
Três ou mais	38	18
<b>Total</b>	<b>207</b>	<b>100</b>

Fonte: Respostas ao instrumento de pesquisa. Elaboração da autora (2014).

Dentre os que possuem três ou mais irmãos, metade tem renda de até três salários mínimos, e, dentre os que possuem um irmão, 64% possuem renda entre 3 e 10 salários mínimos. A redução no número de filhos nas camadas médias da sociedade também pode ser considerada uma estratégia educativa, pois impede a diluição de recursos e permite investir mais na educação deles.

### 3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Entende-se por trajetória escolar os “percursos diferenciados que os indivíduos ou grupos de indivíduos realizam no interior dos sistemas de ensino” (NOGUEIRA e FORTES, 2004, p. 59). Essa trajetória, embora específica ao campo escolar, é condicionada por fatores extraescolares, sobretudo a origem social dos estudantes. Segundo Bourdieu (2003), é principalmente o capital cultural, na sua forma incorporada, caracterizada pelo modo de pensar e agir, pelo gosto e um bom gosto, pela desenvoltura e boa retórica, herdado por aqueles estudantes pertencentes às classes cultas e cultivadas, que marca positivamente a trajetória escolar deles, transformando herança social e cultural em mérito escolar.

Embora se reconheça a noção de disposições, proposta por Lahire (2004), na qual o indivíduo contemporâneo, mesmo pertencente às camadas populares, com influência de vários meios (familiares, amigos, escola, igreja, vizinhança), incorpora diferentes gostos e modos de pensar e agir, as diferentes disposições de um indivíduo podem, ou não, ajudá-lo a romper com o ciclo de reprodução do capital cultural incorporado de sua classe social de origem e a alcançar, por exemplo, o sucesso escolar.

Para as observações acerca das trajetórias escolares dos participantes desta pesquisa, as variáveis consideradas foram: o tipo de estabelecimento no qual o ensino médio foi realizado, a idade com a qual foram admitidos no ensino superior, o turno da graduação e as atividades remuneradas desempenhadas durante o ensino superior.

Para Braga e Peixoto (2006), o tipo de escola frequentada no ensino médio (pública ou privada) é uma variável importante para descrever o perfil dos estudantes do ensino superior, porque é uma boa medida da condição socioeconômica de suas famílias. Dessa forma, com o intuito de obter a origem escolar dos pesquisados, uma das perguntas feitas foi: “Onde você cursou o ensino médio?”. A Tabela 7 mostra as repostas agrupadas nas cinco opções oferecidas: todo em escola pública, todo em escola privada (particular), maior parte em escola pública, maior parte em escola privada (particular), metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

Tabela 7 – Número de respondentes por tipo de escola frequentada no ensino médio

<b>Tipo de escola</b>	<b>Número de repostas</b>	<b>%</b>
Todo em escola pública	86	41
Todo em escola privada (particular)	100	48
Maior parte em escola pública	6	3
Maior parte em escola privada (particular)	12	6
Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)	3	2
<b>Total</b>	<b>207</b>	<b>100</b>

Fonte: Respostas ao instrumento de pesquisa. Elaboração da autora (2014).

Sabe-se, entretanto, que os cursos de ensino médio no país – diurnos, noturnos, profissionalizantes – e a natureza administrativa das instituições – públicas ou privadas –, dentre outros aspectos, implicam em diferenças significativas que não são alcançadas por essa pergunta.

Verifica-se, na maior parte dos sujeitos desta pesquisa, uma trajetória escolar sem interrupções, dado que metade deles (51%) iniciou um curso de graduação com 17 ou 18 anos (Tabela 8).

Tabela 8 – Número de respondentes por idade de entrada no ensino superior

<b>Idade</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
17 ou 18 anos	105	51
19 ou 20 anos	70	34
21 ou 22 anos	11	5
23 ou 24 anos	12	6
Acima de 24 anos	9	4
<b>Total</b>	<b>207</b>	<b>100</b>

Fonte: Respostas ao instrumento de pesquisa. Elaboração da autora (2014).

Considera-se que, possivelmente, esses estudantes tiveram um percurso escolar regular, sem reprovações ou outros tipos de interrupções dos estudos. A idade com a qual os estudantes adentram no ensino superior nos dá pistas sobre os bons resultados obtidos por eles ao longo de suas trajetórias escolares, o que permite conjecturar a linearidade desse percurso.

É interessante verificar que, dentre os 105 estudantes que adentraram no ensino superior com 17 ou 18 anos, 48 cursaram o ensino médio todo em escola privada, e, dos 70 que entraram no ensino superior com 19 ou 20 anos, 45 cursaram também o ensino médio todo em escola privada. Já dos 9 que iniciaram um curso de graduação de ensino superior com mais de 24 anos, todos cursaram o ensino médio em escola pública e cursam, ou cursaram, cursos das áreas de humanas ou de ciências sociais aplicadas.

Dentre os dados apresentados por Ristoff (2013), em seu estudo, está a constatação de que aproximadamente 44% dos estudantes de graduação não trabalham e têm seus gastos financiados por suas famílias. São, portanto, 56% os



estudantes brasileiros de ensino superior que trabalham e estudam. Há também um alto percentual de estudantes trabalhadores nos cursos de licenciatura. Sobre a presença de estudantes de outras áreas que trabalham, como as engenharias, o autor pondera que isso pode estar associado à busca de oportunidades precoces de experiência profissional e não unicamente à necessidade econômica. Ao comparar esses dados com os dos sujeitos participantes do PAMA desta pesquisa, observa-se que o exercício de atividade remunerada durante a graduação é considerável. Contudo, a remuneração das atividades realizadas por eles é, na maioria dos casos, apenas um complemento ao apoio financeiro disponibilizado pelas famílias para garantir a escolarização de ensino superior de seus filhos.

Conforme a Tabela 9, a maior parte dos participantes respondentes (41%) não trabalha, e os gastos são financiados pela família, e outra parte (38%) trabalha, mas recebe ajuda financeira da família.

Tabela 9 – Relação trabalho, renda e estudo dos respondentes

<b>Situação vivenciada durante a graduação</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Não trabalham, e os gastos são financiados pela família	86	41
Trabalham e contribuem com o sustento da família	11	6
Trabalham e sustentam-se	30	14
Trabalham e recebem ajuda da família	79	38
Trabalham e são os principais responsáveis pelo sustento da família	1	1
<b>Total</b>	<b>207</b>	<b>100</b>

Fonte: Respostas ao instrumento de pesquisa. Elaboração da autora (2014).

Deve-se, contudo, explicar que o que muitos deles consideraram trabalho configura-se, mais especificamente, como atividade acadêmica remunerada através de bolsas diversas relativas às ações de ensino, pesquisa e/ou extensão desenvolvidas por eles. Entre os 79 pesquisados que disseram trabalhar e receber ajuda da família, 71 são bolsistas. As bolsas recebidas, conforme declarado, são de programas de iniciação científica, de programas de monitoria, de estágios remunerados, de ações de extensão, de assistência estudantil, do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do Programa de Educação Tutorial (PET),

dentre outras. De acordo com os dados desta pesquisa, a concentração de estudantes que trabalhavam e que participaram do PAMA é menor nos cursos das áreas: Ciências da Saúde, Engenharias e Ciências Agrárias.

Dentre os 41% que não trabalham e são completamente financiados pela família, a renda declarada da maioria das famílias está entre 3 a 10 salários mínimos. Dentre os 14% que trabalham e se sustentam, mais da metade possuem renda de até 3 salários mínimos e estão vinculados a cursos das áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas, os quais, em sua grande parte, são do período noturno.

No que diz respeito à escolaridade dos pais em relação aos cursos de graduação, Ristoff (2013) afirma haver forte correlação entre renda familiar, origem escolar, cor, trabalho e escolaridade dos pais.

Percebe-se, por exemplo, que os cursos identificados como os mais brancos, com estudantes mais ricos, que não trabalham e que vêm da escola privada de ensino médio, são também em sua maioria de estudantes que vêm de famílias cujos pais têm escolaridade superior (RISTOFF, 2013, p. 18).

O capital cultural dos pais constitui um importante fator para o êxito escolar dos filhos (BOURDIEU, 2003). Entende-se, assim, que a escolaridade é um dos fatores determinantes da renda obtida pelas famílias. No PAMA, observa-se que a escolaridade dos pais dos respondentes está concentrada no nível de ensino médio e no nível de ensino superior, conforme apresentado na Tabela 10.

Tabela 10 – Escolaridade dos pais dos respondentes

<b>Nível de escolaridade final</b>	<b>Escolaridade do pai/ Número de respostas</b>	<b>%</b>	<b>Escolaridade da mãe/ Número de respostas</b>	<b>%</b>
Nenhuma escolaridade	7	3	1	1
Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série	20	10	20	10
Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série	29	14	21	11
Ensino médio	77	37	77	37
Ensino superior	74	36	84	41
<b>Total</b>	<b>207</b>	<b>100</b>	<b>207</b>	<b>100</b>

Fonte: Respostas ao instrumento de pesquisa. Elaboração da autora (2014).

Ao fazer uma correlação entre a escolaridade dos pais com a renda familiar dos respondentes participantes do PAMA, constata-se que, dentre os que possuem pai ou mãe sem escolaridade alguma, a renda de suas famílias está concentrada na faixa de até 3 salários mínimos. Dentre os que possuem pai ou mãe com escolaridade de ensino fundamental, a renda de suas famílias, na maior parte dos casos, também é de até 3 salários mínimos. Já quando se considera a escolaridade de ensino médio ou superior, a renda da maior parte das famílias dos respondentes situa-se na faixa de 3 a 10 salários mínimos. Logo, os participantes do PAMA são, em sua grande parte, oriundos de famílias com pais escolarizados, com ensino médio ou superior completo e com renda média mensal de 3 a 10 salários mínimos.

A maior parte dos pesquisados são estudantes que têm seus custos totalmente ou apenas parcialmente financiados pelos pais. Esse último caso deve-se pelo fato de os estudantes desempenharem atividades acadêmicas remuneradas ou obterem suporte financeiro de políticas de assistência estudantil e, possivelmente, enxergarem a escolarização como uma possibilidade de ascenderem socialmente.

Com relação ao fluxo de estudantes entre as instituições participantes do PAMA, a Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade de Brasília e a Universidade Federal Fluminense foram as que mais enviaram discentes para outras instituições signatárias do convênio. Já dentre as três instituições mais escolhidas como destino pelos pesquisados, estão a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade de Santa Catarina. Contudo, essa aglutinação em três IFES é apenas conjuntural, pois os pesquisados eram provenientes de IFES diversas e foram para IFES diferentes. Acredita-se que, apenas com as respostas obtidas por este instrumento de pesquisa (o questionário), não é possível aferir se essa escolha está relacionada com fatores como o prestígio das instituições, por exemplo.

Considerando os cursos de origem do público participante do PAMA, eles provêm, em sua maioria, da área de Ciências Sociais Aplicadas, conforme discriminado na Tabela 11.

Tabela 11 – Número de respondentes por áreas do conhecimento

Área do conhecimento	Cursos	Nº de respostas	%
Ciências Exatas e da Terra	Química	5	2
	Física		
	Ciência da Computação		
Engenharias	Engenharia Elétrica	12	6
	Engenharia Civil		
	Engenharia de Controle e Automação		
	Engenharia de Produção		
	Engenharia Mecânica		
Ciências Biológicas e da Saúde	Biologia	16	8
	Odontologia		
	Farmácia		
	Nutrição		
	Educação Física		
	Medicina		
Ciências Agrárias	Agronomia	19	9
	Engenharia Florestal		
	Medicina Veterinária		
	Zootecnia		
Ciências Sociais e Aplicadas	Administração	82	40
	Administração Pública		
	Biblioteconomia		
	Museologia		
	Ciências Econômicas		
	Turismo		
	Direito		
	Comunicação Social		
	Serviço Social		
	Secretariado Executivo		
	Relações Públicas		
Relações Internacionais			
Ciências Humanas	Sociologia	42	20
	Geografia		
	História		
	Psicologia		
	Ciência Política		
	Pedagogia		

Área do conhecimento	Cursos	Nº de respostas	%
Linguística, Letras e Artes	Artes Cênicas	30	14
	Artes Plásticas		
	Artes Visuais		
	Belas Artes		
	Cinema		
	Música		
	Letras		
	Produção Cultural		
Multidisciplinar	Biotecnologia	1	1

Fonte: Respostas ao instrumento de pesquisa. Elaboração da autora (2014).

Como se pode verificar, os sujeitos pesquisados são provenientes de cursos diversos, havendo estudantes de todas as áreas do conhecimento com participação pontual no PAMA. Apenas nas áreas: Ciências Sociais e Aplicadas, Linguística, Letras e Artes e Ciências Humanas, pode-se perceber um fluxo de participação maior, especificamente nos cursos de Comunicação Social, Letras e Sociologia.

Quanto ao turno dos cursos de graduação frequentados pelos participantes do PAMA, os dados mostram que 155 (três quartos), dos 207 respondentes, são de cursos diurnos, e 52, apenas um quarto, são de cursos noturnos. O que indica que a participação em programas de mobilidade acadêmica é também condicionada pela disponibilidade do discente de se dedicar integralmente ao estudo ou de ter que dividir seu tempo de estudo com a realização de outras atividades. Como complemento, acrescenta-se que, no perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras (2011), os estudantes das classes populares predominam nos cursos do período noturno e que os estudantes das classes altas predominam nos cursos diurnos.

### 3.3 AVALIAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NO PAMA

Para que os participantes avaliassem a vivência da mobilidade, foram-lhes apresentados os seguintes aspectos: aprendizado acadêmico, aproveitamento de créditos, divulgação, experiência da mobilidade acadêmica, informações sobre o programa na comunidade acadêmica, número de bolsas financiadas, interação entre as instituições de ensino superior, recepção na instituição de destino, vivência em

outro lugar, e os respondentes puderam expressar se consideravam positivamente ou negativamente cada aspecto.

Apenas 3 respondentes, dentre os 207, avaliaram negativamente o aprendizado acadêmico obtido durante a mobilidade. Já o aproveitamento no histórico escolar de créditos cursados durante a mobilidade acadêmica foi considerado fator negativo para 30 deles. Mas, a experiência propiciada pela migração acadêmica temporária foi considerada positiva por quase a totalidade dos respondentes (199).

Mais da metade dos sujeitos (119) avaliaram que a divulgação do PAMA é ruim, e 51% acharam que as informações sobre o Programa, na comunidade acadêmica, são ineficientes e também afirmaram que a interação entre as IFES no PAMA é boa. Apenas 40 deles tiveram impressão negativa da recepção que obtiveram na IFES de destino.

Uma parcela considerável dos respondentes (120) avaliou que o valor das bolsas financiadas pelo Convênio Andifes/Santander eram adequadas.

Apenas dois deles não recomendariam a participação no PAMA a outro colega. A justificativa apresentada para a não recomendação está relacionada à insatisfação deles com os procedimentos necessários que devem realizar junto ao controle acadêmico das IFES, para viabilizar a mobilidade acadêmica tanto na instituição de origem quanto na instituição de destino, conforme os dois relatos dos respondentes participantes desta pesquisa aqui transcritos:

“Alguns pontos graves sobre a mobilidade acadêmica é que o aproveitamento de disciplinas é olhado antes com (o)a coordenador(a) da instituição de origem, para quando o aluno voltar ter o máximo de aproveitamento possível. Isso foi feito no meu caso, mas além de não serem muitas disciplinas conseguidas, pois a ementa costuma não bater, ao retornar pra a instituição de origem, poucas disciplinas puderam ser aproveitadas, ou seja, o que foi olhado antes de ir e que seria aproveitado não foi.”

“A mobilidade acadêmica nacional contribui para a formação do profissional, resulta no processo de amadurecimento do discente. No entanto, os alunos não possuem orientação adequada para usufruir de todas as possibilidades que a graduação nas universidades públicas oferece.”

Ao perguntar aos pesquisados se eles “gostariam de avaliar mais alguma coisa”, as respostas foram basicamente, não. Alguns reclamaram sobre a falta de

informação e de pessoas nas IFES com mais capacitação para darem as informações necessárias sobre o PAMA:

“Insisto que o Programa é muito feliz ao levar esse tipo de mobilidade aos alunos, mas restam às universidades entenderem mais como ele funciona”.

## **CAPÍTULO 4 – O PROGRAMA ANDIFES DE MOBILIDADE ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO**

Com o objetivo de aprofundar o escopo da pesquisa e o conhecimento sobre o Programa, bem como entender sua realização em uma IFES, optou-se, metodologicamente, por realizar um estudo de caso. Este capítulo apresenta o estudo da participação da Universidade Federal de Ouro Preto no Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica. Os dados empíricos, aqui apresentados, foram coletados no 1º semestre de 2014. A pesquisa ouviu estudantes, técnico-administrativos e professores, possibilitando a elaboração de um panorama sobre a mobilidade acadêmica nacional na UFOP.

Este capítulo está organizado em quatro partes, sendo que, para a contextualização histórico-espacial, a primeira parte aborda a cidade de Ouro Preto e a Universidade Federal de Ouro Preto. Na segunda parte, é caracterizada a participação discente da UFOP no PAMA, com o levantamento histórico dos índices do Programa ao longo do período de 2003 a 2013, ademais foram analisadas as motivações dos estudantes para adesão a essa política educacional. Por fim, nas terceira e quarta partes, é apresentado um levantamento feito sobre os estudantes recepcionados, que vieram realizar mobilidade acadêmica na UFOP, e os enviados, que foram em mobilidade nacional para outra universidade federal brasileira conveniada.

### **4.1 HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL DA UFOP NA CIDADE DE OURO PRETO**

#### **4.1.1 Ouro Preto: de vila rica a cidade patrimônio**

No final do século XVII, bandeirantes paulistas iniciaram o povoamento de Minas Gerais. Inúmeras expedições vinham para a região à procura de ouro, pedras preciosas e de índios para o trabalho escravo na lavoura, em São Paulo. O pico do Itacolomi serviu de marco geográfico para reencontrar o local onde tinham sido achadas umas pedras escuras que, posteriormente, se descobriu tratar-se de ouro coberto por minério, o que o adjetivou como ouro preto. Em 1711, o local foi intitulado Vila Rica. Local que progrediu rapidamente dada a existência do ouro de fácil extração.



No início do século XIX, contudo, a extração do ouro entrou em decadência. No ano seguinte à independência do Brasil, em 1823, Vila Rica foi elevada a cidade Capital da Província de Minas Gerais. Em seguida, seu nome foi alterado para Ouro Preto. Até 1897, a cidade foi sede do Governo de Minas, quando a capital foi transferida para Belo Horizonte.

Ouro Preto, atualmente, é um município composto por 13 distritos mais a sede. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada na cidade de Ouro Preto, em 2013, era de 73.349 habitantes, ocupando uma área territorial de 1.245.865 km<sup>2</sup>. O que representa uma densidade demográfica de 56,41 hab/m<sup>2</sup>. O relevo acidentado não favoreceu o desenvolvimento de atividades agropastoris, sendo a extração de minérios e pedras a atividade econômica mais desenvolvida.

A marca da cidade como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, declarada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU), no início da década de 80, reforçou a importância do turismo para o local. A arquitetura colonial, a importância histórica do lugar, as belezas naturais do seu entorno, os museus, as atividades culturais realizadas, inclusive a presença de uma universidade federal colaboram para a atratividade de visitantes nacionais e internacionais.

#### 4.1.2 A Universidade Federal de Ouro Preto: nas Minas das Gerais

A UFOP foi criada durante o regime militar, no Brasil, pelo Decreto-Lei nº 778, de 21 de agosto de 1969. Ela foi instituída como sendo uma fundação de direito público, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar, nos termos da Legislação Federal e de seu Estatuto, e autorizada a funcionar na cidade de Ouro Preto, no Estado de Minas Gerais.

Na história do ensino superior brasileiro, muitas universidades foram criadas pela junção de escolas, institutos e/ou faculdades isoladas. No caso da criação da UFOP, a história não foi diferente. Ela foi constituída pela junção de duas escolas isoladas, já situadas em Ouro Preto: a Escola de Farmácia e Bioquímica, criada em 1839, e a Escola de Minas e Metalurgia, criada em 1876. A Escola de Farmácia e Bioquímica é a mais antiga das unidades e foi a primeira instituição da área criada na América Latina.

Na cidade de Mariana, desde 1960, eram oferecidos, pela Universidade Católica de Minas Gerais, cursos de formação de professores. Em 1979, esses cursos foram incorporados à UFOP, dando origem à unidade intitulada Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), terceira unidade acadêmica criada nessa universidade.

Em 1981, foi criado o Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (Ifac). No ano seguinte, em 1982, fundou-se o Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (Iceb). A Escola de Nutrição (Enut) surgiu quase uma década depois, em 1994. Desde 2000, está em funcionamento o Centro de Educação Aberta e a Distância (Cead). Em 2002, no contexto de expansão das vagas nas instituições universitárias, foi criado outro *campus* da UFOP, sediado na cidade de João Monlevade, Minas Gerais. Nesse *campus*, foi instalado o Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (Icea). Em 2008, criou-se o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), sediado na cidade de Mariana. Mais recentemente, em 2012, foi criada a Escola de Medicina, e, em 2013, criou-se a Escola de Direito, Turismo e Museologia (ETDM). O Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto (Cedufop), criado no início da década de 1970 para atender a disciplina de Educação Física de diversos cursos da UFOP, em 2008, passou a abrigar também cursos de graduação, licenciatura e bacharelado em Educação Física.

Atualmente, a UFOP é uma instituição de ensino superior pública federal vinculada ao Ministério da Educação, sendo constituída por: 11 unidades acadêmicas, 46 cursos de graduação, 4 cursos de graduação a distância e cinco *campi* situados em três cidades mineiras: Ouro Preto (*campus* Morro do Cruzeiro e *campus* do Centro Histórico), João Monlevade (Icea) e Mariana (ICHS e ICSA). Os cursos de Educação a Distância (EAD) são realizados através dos Polos de Apoio Presencial, em 45 cidades localizadas em 3 estados federativos: Bahia, São Paulo e Minas Gerais. Quanto à pós-graduação, são ofertados 22 cursos de mestrado, 9 opções de doutorado e 3 especializações a distância.

A comunidade acadêmica da UFOP é composta<sup>24</sup> por 852 docentes, 19.195 discentes e 818 técnicos administrativos. Dentre os discentes, 5.166 são de pós-graduação – 1.288 na modalidade *stricto sensu*, sendo, nessa modalidade, 830 estudantes de mestrado acadêmico, 195 de mestrado profissional e 263 de

---

<sup>24</sup> Dados do Sistema *Minha UFOP*, consultados em 04 de abril de 2014.

doutorado, e 3.878 discentes na modalidade *lato sensu*. Na graduação, são 14.029 discentes, sendo 10.866 na modalidade presencial e 3.163 na modalidade a distância. Desde 2011, a instituição aderiu ao Sistema de Seleção Unificada, utilizando a pontuação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para a classificação dos candidatos para ocuparem as vagas dos cursos de graduação.

Uma das características peculiares da UFOP é a cessão de imóveis, na cidade de Ouro Preto e de Mariana, para moradia estudantil. Em Ouro Preto, são 58 repúblicas. Às moradias estudantis é assegurada a autogestão, em que cada casa tem seu regimento interno e critério de seleção próprio.

Já em Mariana, são 7 casas pertencentes à instituição, as quais se localizam próximas ao ICHS. A seleção dos discentes para morarem nessas casas é feita em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace), que seleciona, previamente, os alunos por critérios socioeconômicos.

Além dessas moradias, também são oferecidas vagas em alojamentos individuais e apartamentos coletivos, na cidade de Ouro Preto e de João Monlevade, conforme classificação com base na situação socioeconômica dos candidatos. Fora do aporte institucional, há as repúblicas particulares. O acesso a essas moradias estudantis é restrito aos estudantes da UFOP regularmente matriculados em suas disciplinas.

A universidade conta com quatro restaurantes universitários: um no *campus* de João Monlevade (Icea); dois em Mariana, no ICHS e no ICSA; e dois em Ouro Preto, no Centro Histórico e no *campus* Morro do Cruzeiro.

#### 4.2 ENTENDENDO AS MOTIVAÇÕES ESTUDANTIS PARA A ADESÃO AO PAMA NA UFOP

A UFOP oferece aos seus estudantes de graduação a possibilidade de realizarem a mobilidade acadêmica em IFES de todo o país e em instituições estrangeiras de ensino superior conveniadas. De acordo com Santos e Dias (2012), são três os principais programas de mobilidade da UFOP: o PAMA, os convênios celebrados pela instituição para propiciar a mobilidade acadêmica internacional e o Programa Ciência sem Fronteiras.

O Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica na UFOP é regulamentado pela Resolução CEPE nº 3.077, de 27 de fevereiro de 2007, tendo, como órgão

gerenciador, a Pró-Reitoria de Graduação. Verifica-se a existência de dois tipos de fluxo de participação discente no PAMA: o fluxo de saída (estudantes da UFOP que realizam mobilidade em outra universidade federal) e o fluxo de entrada (estudantes de outra universidade federal que realizam mobilidade na UFOP).

As solicitações de mobilidade acadêmica na Universidade Federal de Ouro Preto – seja para o vínculo temporário de seus alunos com outras instituições federais de ensino, seja para o recebimento de estudantes de outras IFES, interessados em cursar disciplinas na UFOP – são feitas através de formulários e conforme informações disponibilizadas na página eletrônica da Prograd. O aluno deve arcar com todas as despesas decorrentes da adesão ao PAMA, salvo quando ele possui financiamento através de bolsas disponibilizadas pelo Banco Santander, conforme descrição apresentada no capítulo anterior. Os prazos previstos pelo convênio Andifes para as solicitações são: até 31/05 e até 31/10, para recebimento de estudantes de outras IFES e até 20/04 e até 20/09, para encaminhamento de estudantes da UFOP para outras IFES.

Até 2013, 83 alunos da UFOP participaram do PAMA, realizando mobilidade em outras IFES brasileiras, e 57 discentes provenientes de outras IFES foram recepcionados na UFOP. Em termos percentuais, a maior participação no Programa é de discentes do sexo feminino, tanto na saída da UFOP (58%) como na recepção de estudantes de outras IFES (53%), apesar de equilibrada, em termos numéricos, com a participação masculina.

Os processos de solicitação de mobilidade acadêmica, tanto para os fluxos de saída quanto para os fluxos de entrada nas IFES, são encaminhados institucionalmente, por meio de carta de apresentação, à qual são anexadas cópias de documentos pessoais, histórico escolar e plano de ensino devidamente aprovado pela instituição de origem do discente. Ainda, pode constar do processo de solicitação de mobilidade a justificativa do interesse do discente pela candidatura ao PAMA. Nesse caso, pode-se apreender as motivações dos alunos para sua entrada no Programa. Porém, essa justificativa não está presente em todos os processos de solicitação.

Sabe-se, também, que ao redigir a carta de apresentação, pelo seu interesse em ser aceito, o estudante pode apresentar justificativas direcionadas ao contexto administrativo e que não representam as reais motivações. Então, como um dos intuitos da pesquisa era compreender melhor as motivações dos discentes para a

realização da mobilidade acadêmica nacional, foram enviadas, por endereço eletrônico, algumas perguntas geradoras para todos os participantes do PAMA na UFOP – os discentes encaminhados para outras IFES e os discentes recebidos na UFOP –, no período de 2003 a 2013. Com essas questões<sup>25</sup>, buscava-se compreender o porquê de os estudantes optarem por participar de uma mobilidade acadêmica nacional e quais eram as dificuldades enfrentadas antes, durante e após a participação deles no PAMA.

Dentre os 57 alunos recepcionados na UFOP, foram obtidas sete respostas, cinco de homens e duas de mulheres. Já dentre os 83 discentes que foram em mobilidade da UFOP para outras IFES, 15 responderam, sendo dez mulheres e cinco homens. Tais respostas foram ajuntadas às justificativas existentes nos processos dos participantes do PAMA na UFOP e categorizadas conjuntamente.

#### 4.2.1 As categorias de análise das motivações para participação no PAMA

Portanto, para levantamento das motivações foram utilizadas duas fontes de dados: as justificativas para a realização da mobilidade acadêmica constantes nos processos de solicitação de mobilidade e as respostas aos *e-mails* enviados. Sendo que essas fontes provinham de dois contextos diferentes de resposta dos participantes, as justificativas apresentadas nos processos estavam direcionadas ao contexto administrativo, ou seja, ao coordenador institucional do Programa; e as respostas às perguntas geradoras estavam direcionadas ao contexto científico, ou seja, à pesquisadora.

Após leitura e análise de conteúdo das duas fontes de dados, os argumentos apresentados para participação no PAMA foram agrupados em quatro categorias: relações e cooperação interinstitucional, interesse em área de referência na IFES de destino, aprendizagem e vivências e questões pessoais. Esse agrupamento embasou-se nas similaridades da argumentação apresentada pelos estudantes. A justificativa de um mesmo estudante pode ter sido dividida em várias categorias, conforme os argumentos apresentados.

As quatro categorias elencadas serão apresentadas em ordem decrescente, conforme o número de ocorrências dos argumentos. A categoria mais destacada,

---

<sup>25</sup> As duas perguntas enviadas foram: “Por que participar de uma mobilidade acadêmica nacional?” e “Quais as dificuldades enfrentadas antes, durante e após a participação no PAMA?”.

pois foi nela que a maior parte das motivações discentes se encaixou, foi: “aprendizagem e vivências”. Nessa categoria, a justificativa dos estudantes para sua participação no PAMA baseia-se na experiência que a vivência da mobilidade acadêmica pode representar no seu aprendizado, em algumas esferas sociais, dentre elas a educacional, a cultural e a profissional.

A síntese dos argumentos, nessa categoria, é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1– Categoria “aprendizagem e vivências”

<b>Aprendizagens e Vivências</b>
Acrescentar conhecimentos e experiências
Ter novas experiências e transmitir os aprendizados obtidos para os demais colegas que não puderam vivenciar a mobilidade.
Relevância acadêmica da mobilidade.
Esse Programa permite a busca de novos conhecimentos, assim como o conhecimento de outras culturas.
A mobilidade acadêmica é uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento e a descentralização do ensino universitário. Através dela, é possível interagir com outras realidades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.
Conhecer outros métodos de ensino na área de ciências exatas e a estrutura de outra instituição.
Cursar disciplinas não oferecidas pela instituição de origem.
Cursar disciplinas que não fazem parte do currículo da instituição de origem.
Crescimento pessoal que o Programa permite devido ao contato direto com outra cultura e à convivência com estudantes e professores de outras universidades.
Possibilidade de amadurecimento acadêmico e pessoal. Interação com outra cultura, outros professores e posicionamentos.
Possibilidade de ter contato com outros laboratórios de pesquisa.
Realizar estágio na cidade de Ouro Preto.
Conhecer novos pontos de vista sobre o Direito, observar novas oportunidades e ampliar a bagagem cultural.
Complementação acadêmica.
Vivenciar outros espaços acadêmicos.
A circulação de ideias e pensamentos em outros cenários acadêmicos é favorável à formação intelectual e pessoal.
Experiência acadêmica em outra universidade, experiência social de morar em outro estado e crescimento pessoal e cultural.

Fonte: Elaboração da autora, com base nas respostas aos instrumentos da pesquisa (2014).

Constatou-se, portanto, que os jovens têm o interesse da experimentação e da vivência de novas formas de aprendizagem. O desafio do novo e o desafiar-se são aspectos envolvidos na motivação estudantil para participar de uma mobilidade acadêmica. Para alguns participantes, deparar-se com o novo é como se encontrar com o mercado de trabalho, exige que eles se inteirem rapidamente do contexto e do funcionamento da nova realidade na qual estão inseridos, como observa um dos participantes:

“Conhecer novos lugares e/ou se desafiar em uma cidade grande traz também novas perspectivas e, pra quem está aberto, é uma experiência modificadora. Eu gosto disso. Acredito na potência do desafio. E fazer isso no Brasil é mais interessante, porque é aqui que pretendo viver, ou seja, é uma experiência bem objetiva, válida na prática e não apenas no nível pessoal.” (Discente de Artes Cênicas da UFOP).

Percebe-se também, nesse relato, a afirmação do interesse do discente na vivência em seu país, expressa pela forma objetiva com a qual ele relaciona a mobilidade nacional com seu interesse em aqui viver após graduar-se.

A categoria “interesse em área de referência na instituição de destino” configurou-se em segundo lugar, entre as categorias apreendidas das motivações dos discentes participantes do PAMA. Ocorreu que os argumentos que puderam ser agrupados nessa categoria eram provenientes, em sua totalidade, dos discentes que vieram realizar a mobilidade acadêmica na UFOP, ou seja, pertencentes ao fluxo de entrada. Os argumentos referentes a essa categoria estão sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Categoria “interesse em área de referência na instituição de destino”

<b>Interesse em área de referência na IFES de destino</b>
A UFOP localiza-se em uma região importante para o curso de Engenharia de Minas (quadrilátero ferrífero).
Interesse em Filosofia Grega, área de pesquisa e destaque na UFOP.
Cursar parte da graduação em uma das instituições mais renomadas do Brasil no ensino farmacêutico. A UFOP é uma universidade importante para a história da Farmácia no país, pois a Escola de Farmácia de Ouro Preto foi onde foi aberto o primeiro curso autônomo dessa área no Brasil.
A escolha da UFOP deu-se pela tradição institucional.
Referência da UFOP na área de engenharia.
Relação da monografia pretendida com a área de pesquisa em destaque da UFOP.
A UFOP é acadêmica e profissionalmente importante para a experiência na formação como turismóloga.
Ampliar o conhecimento sobre Turismo e Patrimônio Histórico Cultural, por isso a escolha de Ouro Preto. Para observar a estruturação da atividade turística com vistas aos estudos e projetos pretendidos.
Interesse em História Antiga, em especial de Roma, e na UFOP há dois docentes especialistas na área. É uma boa oportunidade de enriquecer o aprendizado sobre o tema.
Ótimo grupo de estudos das religiões da UFOP.
Estudar em uma universidade referência no ensino das ciências jurídicas.
A tradição da Escola de Minas e o interesse no desenvolvimento de projetos na área de desmonte de rochas com explosivos.
Destaque da UFOP na área de teoria da história e historiografia.
Ter experiências acadêmicas na cidade berço da literatura e da arte.
Para ampliar conhecimentos, principalmente na área de minério de ferro.

Fonte: Elaboração da autora, com base nas respostas aos instrumentos da pesquisa (2014).

Esses argumentos apresentam pontos condizentes com o histórico da UFOP e com a cidade na qual ela se localiza. A configuração temporal e espacial dessa universidade, na cidade de Ouro Preto, é traduzida em interesses apresentados pelos discentes para terem essa IFES como universidade de destino.

A terceira categoria abrangida, considerando o número de argumentações apresentadas, foi: “questões pessoais”, uma vez que, nas justificativas nela agrupadas, pode-se perceber a utilização do PAMA para fins particulares, conforme síntese no Quadro 3.



Quadro 3 – Categoria “questões pessoais”

<b>Questões pessoais</b>
Está residindo em Ouro Preto.
Por motivos financeiros.
Trabalha em uma siderúrgica com regimes de horário que dificultam o estudo em uma cidade distante de Ouro Branco. Assim, realizando a mobilidade na UFOP, em Ouro Preto, economizará mais dinheiro e tempo nas viagens do que gastava para se deslocar até São João del-Rei.
Por estar grávida e ser natural de Ouro Preto, a mobilidade permitiria ter o filho sem ter que interromper os estudos.
Por estar trabalhando na Caixa Econômica, no posto de atendimento localizado no <i>campus</i> Morro do Cruzeiro da UFOP, em Ouro Preto.
Ao ingressar na UFF conseguiu aproveitar disciplinas já cursadas em outra instituição, porém não conseguiu acertar a grade curricular. Como cursa poucas disciplinas, isso fica financeiramente inviável, pois vai demorar mais tempo para concluir o curso. Como possui lugar para morar em Ouro Preto suas despesas acadêmicas na UFOP seriam reduzidas.
A família reside em Ouro Preto.
Cursar disciplinas que permitiriam antecipar a formatura.
Considera a troca cultural importante para a formação pessoal.
Assumi cargo no IFMG, em Ouro Preto, e teve que trancar o curso na UFV. Espera que a mobilidade o ajude a dar continuidade nos estudos.

Fonte: Elaboração da autora, com base nas respostas aos instrumentos da pesquisa (2014).

Nessa categoria, observa-se que os objetivos pretendidos pelos estudantes, com a sua participação no Programa, extrapolam o objetivo do convênio. Na realidade, o PAMA permitiu a esses acadêmicos a concretização de intuítos diversos do objetivo proposto pelo Programa, como consta do depoimento a seguir:

“Nem sempre o aluno é aprovado em uma universidade federal perto de sua casa, aliás, quase nunca! Daí vem a oportunidade de fazer alguns períodos próximo de onde residia pela mobilidade acadêmica, o que ameniza um pouco do custo financeiro, pode aproximar da família novamente e ainda, como no meu caso, que trabalhava em outro município, facilitou muito. Claro que não é esse o intuito do Programa.” (Discente do curso de Direito da UFOP).

Por fim, na ordem dos agrupamentos realizados, o Quadro 4 apresenta a categoria “relações e cooperação interinstitucional”, na qual foram reunidos os argumentos que demonstraram, como motivação principal para a participação no PAMA, o estreitamento das relações entre as instituições signatárias do Programa.

Quadro 4 – Categoria “relações e cooperação interinstitucional”

<b>Relações e cooperação interinstitucional</b>
Interação entre os cursos de Engenharia de Minas da UFBA e da UFOP.
Considera o intercâmbio regional importante para a integração dos diferentes aspectos que envolvem um curso dinâmico como o de Direito.
Inaugurar vínculos entre pesquisadores da UnB e da UFOP.
A mobilidade na UFOP foi recomendada pelos professores da UFMT.

Fonte: Elaboração da autora, com base nas respostas aos instrumentos da pesquisa (2014).

Outros motivos relatados foram: estudar em uma universidade maior do que a de origem e a viabilização de um estágio em uma empresa de grande porte, a mudança para Belo Horizonte e a pretensão de conseguir uma transferência posteriormente, a realização de estágio profissional na indústria e a visita a museus de história natural situados na cidade para a qual foi em mobilidade.

Algumas questões, como o estabelecimento de vivências e relações que propiciem a continuidade da vida acadêmica através do mestrado ou do doutorado, ou mesmo as oportunidades no mundo do trabalho, também foram apresentadas. O retorno à cidade natal e/ou à casa dos familiares; a possibilidade de vivenciar outra universidade – em alguns casos, a universidade que era a primeira opção do processo seletivo para o ensino superior –; de conhecer outra realidade acadêmica; de viver em outro lugar; de sair da cidade em que morava com os pais; também foram aspectos apontados.

Em síntese, a motivação mais recorrente entre os estudantes que participaram do PAMA na UFOP, no período analisado, foi acadêmica, seja na busca por aprendizagens e vivências formativas diferenciadas, seja pelo desejo de contatar especialidades da UFOP e de seus docentes.

#### 4.2.2 As dificuldades encontradas antes, durante e após a participação no PAMA

Em relação às dificuldades advindas da mobilidade acadêmica, verificou-se que, para alguns, elas se restringem à questão curricular, enquanto que, para outros, elas se encontram na questão cultural, havendo também aqueles para os quais o maior peso é posto nas questões de ordem econômica, pois as dificuldades financeiras são recorrentes entre as dificuldades apontadas. No relato apresentado a seguir, há alusão a essa dificuldade:

“Em primeiro lugar, a dificuldade financeira. E, nesse ponto, eu gostaria até de fazer uma queixa que – quem sabe? –, com a sua pesquisa, possa ter algum efeito. Sou aluna de baixo nível socioeconômico, moro no alojamento da UFOP, recebo todas as bolsas assistenciais, o que significa que dependo delas.” (Discente de Artes Cênicas da UFOP).

Entre as dificuldades curriculares, o fato de os estudantes cursarem menos disciplinas do que as pretendidas para cursarem na universidade de destino, devido à indisponibilidade de vagas e incompatibilidade de horários, a dificuldade de retornar e manter-se no período ideal de formatura, a falta de disciplinas aproveitadas entre as cursadas durante a mobilidade e as diferenças entre os calendários das universidades também foram pontos destacados como sendo dificuldades curriculares decorrentes da participação no PAMA.

Uma intervenção no *campus* da UFOP ilustra, pelo viés político-artístico, essa situação. Foi construído, no chão, em frente a um dos prédios do *campus*, um jogo de tabuleiro no qual cada passo se referia a situações vivenciadas pelos estudantes, como uma forma lúdica de protesto e representação das regras “jogadas” na universidade. Dentre essas regras, a mobilidade acadêmica foi lembrada, conforme visualizado na Figura 7, através da seguinte afirmação: “Você está em mobilidade acadêmica. Avance uma casa, mas fique uma rodada sem jogar”, fazendo referência ao fato de o discente em mobilidade acadêmica continuar estudando naquele período, mas com o risco de precisar permanecer um tempo a mais na universidade para finalizar seu curso.



Figura 6 – Intervenção no chão do *campus* da UFOP

Fonte: Fotos tiradas pela autora (Ouro Preto, 04/12/2014).

O retorno do discente à universidade de origem é marcado por um novo estranhamento. Os participantes do PAMA precisam se despedir dos laços recém-estabelecidos e readequarem-se à antiga universidade, às antigas relações socioculturais. Em alguns casos, ao retornarem, eles ficam com a vida acadêmica bastante irregular no que diz respeito ao encadeamento das disciplinas da estrutura curricular do curso ao qual pertencem. As dificuldades relativas à vida acadêmica, por vezes, misturam-se com os sentimentos experimentados na ocasião do retorno da experiência da mobilidade acadêmica:

“Depois, é o retorno de forma natural e a rematrícula com a condição de validar as cadeiras e prosseguir o curso, um pouco mais solitário, pois perdeu seus colegas de turma que avançaram por outros caminhos, sendo algo da vida e do contexto social, natural.” (Discente da UFMG recepcionado na UFOP).

A “estrangeiridade” espacial e os sentimentos desencadeados pela realidade do novo local, de uma nova vivência, provocam sentimentos ambíguos no sujeito.

Em alguns casos, ele sente-se estrangeiro ao chegar ao novo local, mas, em outros, como o descrito a seguir por um dos discentes que vivenciou a mobilidade, é o retorno que provoca mais estranhamento.

“O retorno para a universidade de origem foi muito doloroso. Eu gostava demais (mas demais mesmo) de onde estava. Sentia-me muito melhor, mais à vontade com o clima, as pessoas, os amigos que fiz e o ambiente em que estava inserido. Deixar aquela vida para voltar ‘para o novo que eu conhecia’ não foi fácil.” (Discente de Ciências Econômicas da UFOP).

Em relação às dificuldades advindas da mobilidade, a questão financeira é recorrentemente colocada. O número reduzido de bolsas oferecidas pelo Santander e a restrição dos editais são também pontuados.

“Durante a mobilidade, são enfrentadas dificuldades materiais como a falta de hospedagem (eu moro em república federal, em Ouro Preto, portanto não pago aluguel aqui) a preços acessíveis para estudante, falta de recursos financeiros para se adaptar ao custo de vida da cidade.” (Discente de Direito da UFOP).

Na mobilidade, o acadêmico está em uma cidade diferente e precisa se adaptar, arcar com os custos da moradia, da alimentação. As questões socioculturais, como o fato de estarem longe do seu ambiente conhecido, dos seus amigos, dos hábitos culturais aos quais estão acostumados, também pesam no processo. A socialização e a diferença na condução dos estudos são fatores de estranhamento, inclusive na realização de trabalhos em grupo das disciplinas cursadas na instituição de destino.

#### 4.3 A UFOP COMO INSTITUIÇÃO DE DESTINO

A solicitação dos discentes interessados em ir, em mobilidade acadêmica, para a UFOP é encaminhada à Prograd pela IFES de origem do aluno, através de processo de Mobilidade Acadêmica, contendo: Carta de Apresentação, Plano de Estudos (período e disciplinas a serem cursadas), Histórico Escolar e cópias de documentos pessoais (Carteira de Identidade e Cadastro de Pessoa Física – CPF). Após análise prévia do processo, quanto à disponibilidade de vagas nas disciplinas indicadas, é encaminhada à IFES de origem uma comunicação positiva –

acompanhada de informações necessárias para a matrícula do aluno no(s) semestre(s) pleiteado(s) –, ou uma comunicação de indeferimento. No período de matrícula, fixado pelo Calendário Acadêmico da UFOP, o aluno deve proceder à inscrição nas disciplinas autorizadas pela IFES de origem, respeitado o Plano de Estudos dele e a disponibilidade de vagas/horários. A Prograd registra o aluno no Sistema de Controle Acadêmico, e, ao final de sua permanência na UFOP, encaminha à IFES de origem o certificado comprobatório dos componentes curriculares cursados pelo aluno, constando a apuração de frequência, resultados finais, reprovações, dentre outras.

Os processos de mobilidade acadêmica recebidos das diversas IFES não são padronizados, conforme observado durante a pesquisa documental. Os dados que puderam ser apurados em processos remetidos por uma universidade, algumas vezes, não puderam ser obtidos nos de outras instituições. Portanto, a descrição desses processos, nesta seção, foi reduzida às informações que puderam ser obtidas em um maior número de processos possível, sendo que os dados pontuais, presentes em poucos deles, não foram compilados. Além disso, três processos não puderam ser localizados, e o cadastro no sistema de um discente recepcionado pela UFOP estava incompleto.

O primeiro discente recepcionado pelo PAMA na UFOP foi no ano de 2005. O fluxo de recepção de estudantes provenientes dessa mobilidade intensificou-se em 2010, tendo seu ápice em 2011, conforme evolução histórica do quantitativo de discentes recebidos na UFOP, ilustrada na Figura 8. A curva crescente está relacionada ao maior conhecimento da comunidade acadêmica sobre o Programa.

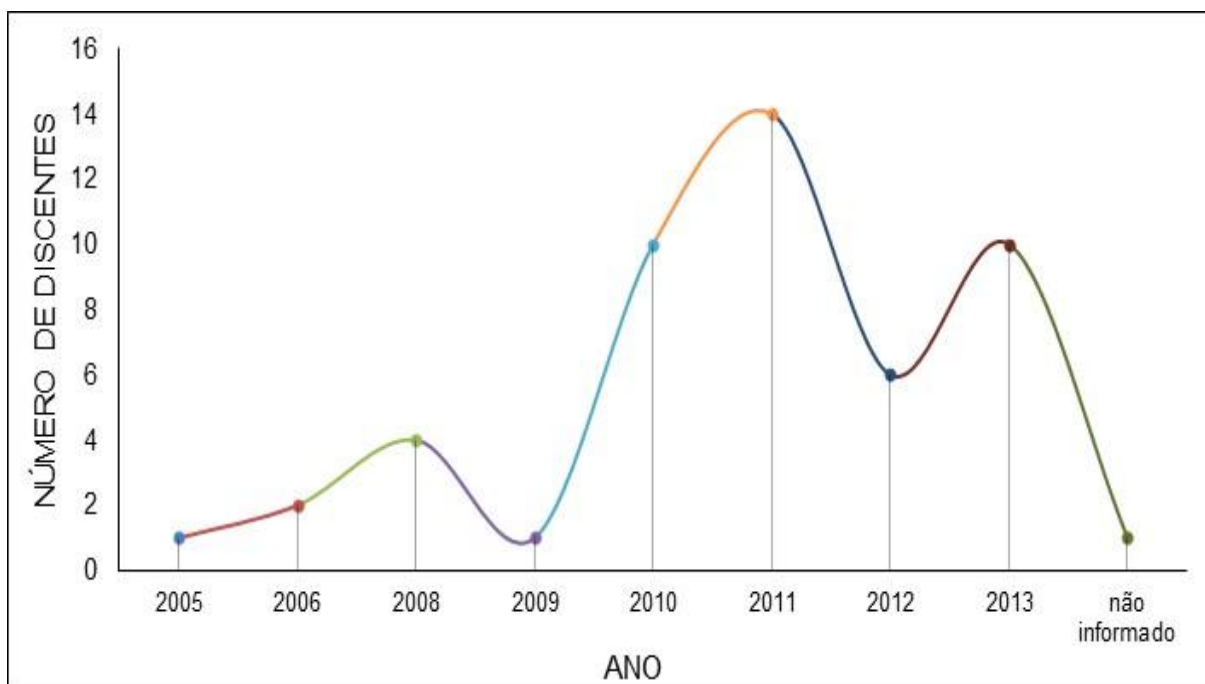


Figura 7 – Evolução histórica do quantitativo de discentes recebidos na UFOP pelo PAMA  
 Fonte: Elaboração da autora, com dados do portal *Minha UFOP* (2013).

Em 2012, houve uma diminuição da procura pelo Programa na UFOP, devido, entre outros motivos, à visibilidade e extensa divulgação das possibilidades e benefícios das políticas de mobilidade internacional em voga no país, em especial a praticada pelo Programa Ciência sem Fronteiras, e também à greve das categorias dos docentes e técnico-administrativos das IFES no período de curva decrescente. Em outra perspectiva de investigação, caberia perguntar se o incentivo à mobilidade acadêmica internacional oferecido pelo CsF, em determinadas áreas do conhecimento: tecnológicas e de engenharias, levaria os discentes das demais áreas – inicialmente excluídos desse Programa, mas interessados na vivência da mobilidade – a participarem de uma modalidade nacional. No caso da UFOP, constata-se que, nesse ano, a maior participação no PAMA é de estudantes das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, áreas, até então, não contempladas pelos editais do CsF, contudo não é possível afirmar que isso se deva à essa restrição.

#### 4.3.1 Os discentes recepcionados na UFOP

Alguns aspectos, como o interesse em área acadêmica de destaque na UFOP, influenciaram a escolha dos estudantes pela mobilidade acadêmica, nessa universidade, como ressalta o relato abaixo:

“Um dos principais motivos para ter participado do Programa era a oportunidade de estudar na Universidade Federal de Ouro Preto, tanto pela sua tradição no curso de Engenharia de Minas, tanto pela vida universitária que a cidade de Ouro Preto e a UFOP te proporciona.” (Discente da UFMG recepcionado na UFOP).

A Universidade Federal de Minas Gerais foi a instituição que enviou o maior número de graduandos para a UFOP, conforme visualizado na Figura 9.

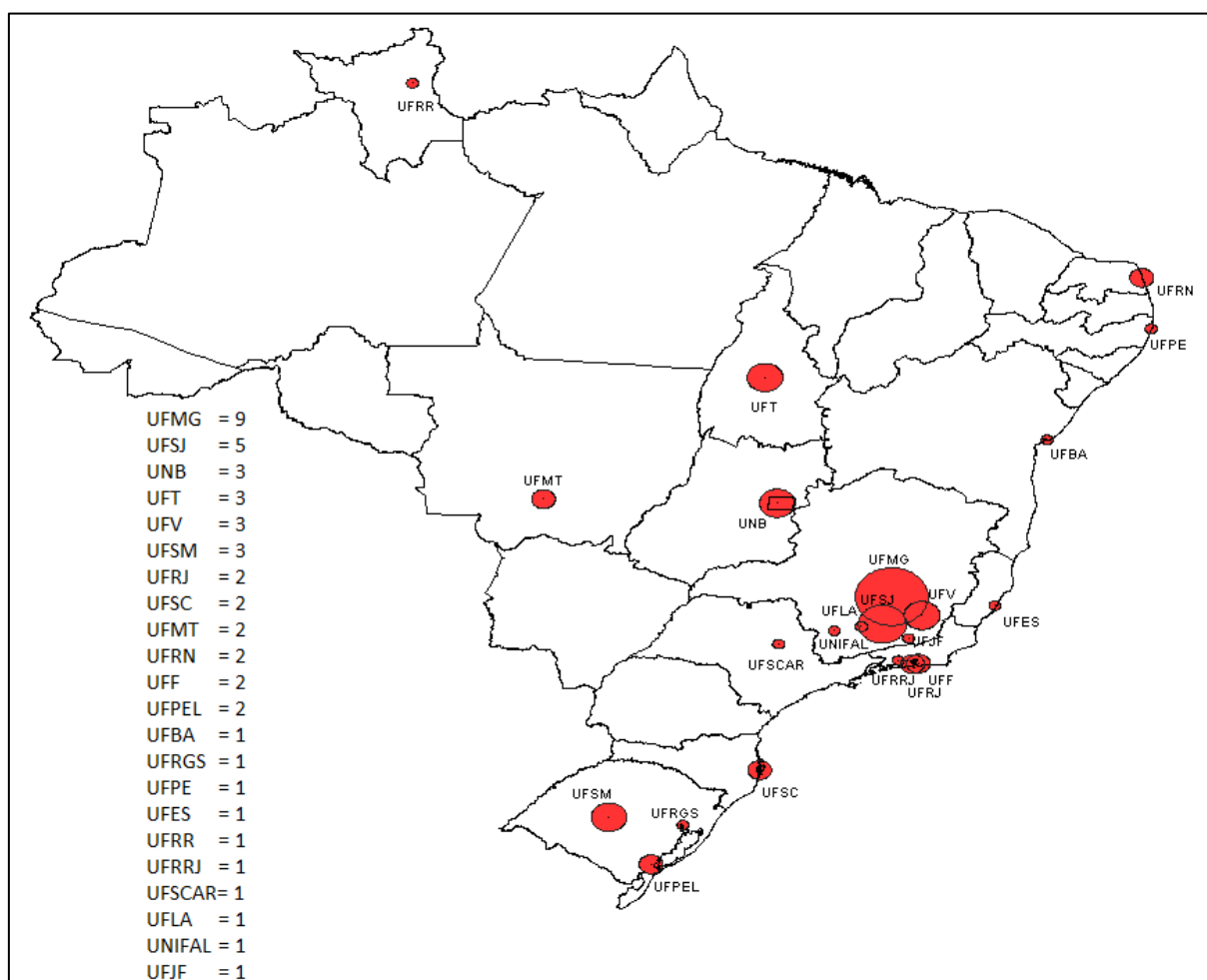


Figura 8 – Universidade de origem dos discentes recepcionados pela UFOP no PAMA

Fonte: Elaboração da autora, com dados do portal *Minha UFOP* (2014).

Na imagem, é possível visualizar, espacialmente, o fluxo dos discentes recepcionados na UFOP, no período de 2003 a 2013. Quanto maior a circunferência



na sigla da instituição, maior o número de discentes provenientes daquela universidade na UFOP. Os dados levantados permitem inferir que a proximidade geográfica entre Ouro Preto e Belo Horizonte é um forte fator no maior fluxo de estudantes entre a UFOP e a UFMG.

Minas Gerais é o Estado com maior número de IFES conveniadas ao PAMA, mesmo porque abriga o maior número de universidades federais do país. Diante disso, verificou-se que 39% das mobilidades acadêmicas recebidas pela UFOP se estabeleceram com universidades federais mineiras. Ou seja, os discentes são provenientes de instituições do mesmo estado federativo da UFOP, não recebendo, por isso, o auxílio financeiro da bolsa do Banco Santander.

Dentre os 57 discentes recebidos pela UFOP, 30 são do sexo feminino e 27 do sexo masculino. A maior parte dos estudantes recepcionados está compreendida na faixa etária de 20 a 22 anos e, na ocasião da mobilidade, cursava o quarto período da graduação, ou seja, estava na metade ou próximo da metade do curso. Sobre a duração da mobilidade dos discentes recepcionados pela UFOP no PAMA, a média de permanência deles no Programa é de apenas um semestre, no qual são cursadas cinco disciplinas, em torno de 20 créditos e 300 horas.

A maioria dos estudantes recepcionados na UFOP, conforme exibido na Figura 10, estava vinculada aos cursos de graduação em Turismo, Direito, História e nas Engenharias, com destaque para a Engenharia Geológica e para a Engenharia de Minas.

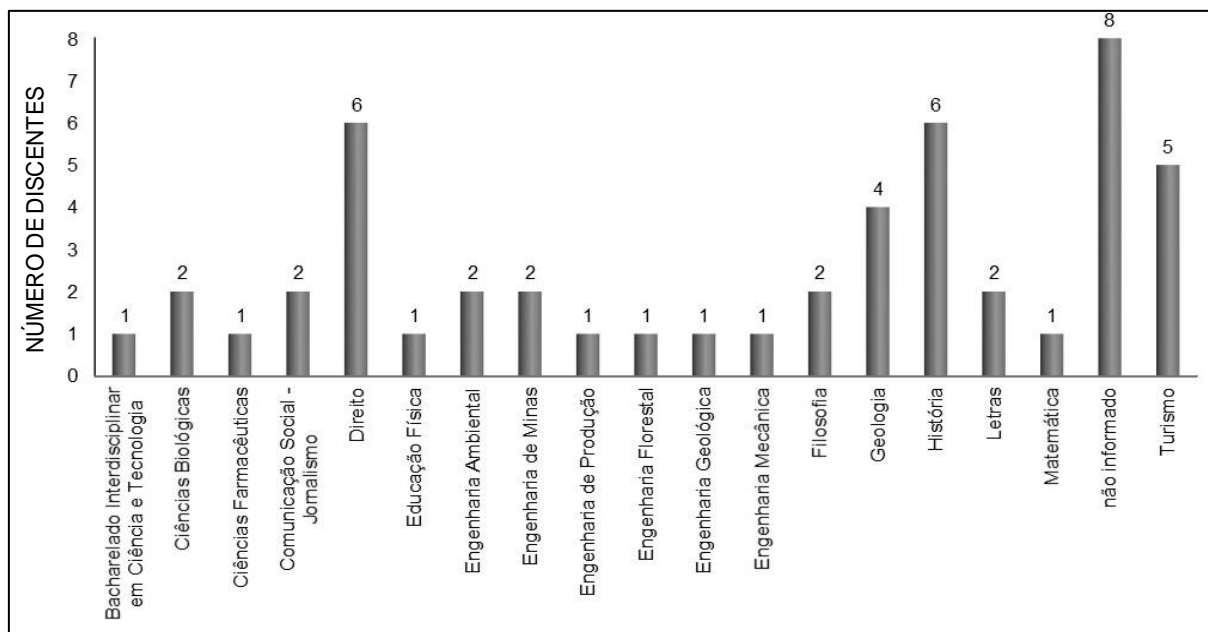


Figura 9 – Curso de graduação dos discentes recepcionados pela UFOP no PAMA<sup>26</sup>

Fonte: Elaboração da autora, com dados do portal *Minha UFOP* (2014).

A procura dos estudantes para cursar essas engenharias condiz com a tradição e o respaldo que a UFOP possui em tais áreas do conhecimento, a exemplo do relato abaixo:

“No meu caso, optei pela UFOP, pois, além de ser a universidade mais bem conceituada no meu curso (Engenharia de Minas), no Brasil, me permitiu também conhecer uma grande quantidade de pessoas da minha área, que aumentaram bastante a minha *network*.” (Discente da UFBA recepcionado na UFOP).

Já a procura dos estudantes pelos cursos da área de humanas, especificamente História, Direito e Turismo, relaciona-se bastante com as características locais, turísticas e históricas das cidades de Mariana e de Ouro Preto. Os discentes de Turismo frisaram a importância da ampliação do conhecimento sobre Turismo e Patrimônio Histórico Cultural, sendo possível, na cidade de Ouro Preto, observar a estruturação da atividade turística com vistas a estudos e projetos pretendidos, justificando, assim, suas escolhas. No caso dos discentes oriundos dos cursos de Direito e de História, a maioria deles também ressaltou o reconhecimento acadêmico da UFOP nessas áreas.

<sup>26</sup> O tópico intitulado “não informado” refere-se à falta de padronização dos processos recebidos, pois a informação sobre o curso de origem do estudante não foi encontrada em todos eles.

Não foi identificada uma relação significativa entre o local de nascimento dos discentes e a escolha pela mobilidade na UFOP. Entretanto, destacam-se dois casos singulares nos quais a existência do PAMA permitiu o retorno de discentes de outras IFES para sua cidade natal, ou seja, Ouro Preto: em um dos casos, a discente encontrava-se grávida, e, em outro, o discente apresentava dificuldades financeiras que prejudicariam a continuidade de seus estudos. A possibilidade de retorno à morada familiar, mantendo o estudo através da mobilidade na UFOP, reverteu a situação mesmo que temporariamente.

O não aproveitamento das disciplinas também foi apontado pelos alunos como uma parte difícil quando do retorno para suas universidades de origem. A diversidade das ementas e da carga horária entre as disciplinas com temáticas próximas, nas duas universidades, seria a maior causadora do não aproveitamento de estudos. Tal fato causou descompasso na trajetória acadêmica dos discentes da mobilidade e, em alguns casos, resultou em sobrecarga de disciplinas nos períodos letivos, após seu retorno, ou em atraso no período regular para integralização do curso.

Dentre as dificuldades encontradas pelos discentes da mobilidade com relação às questões curriculares, foram apontadas: problemas no acesso à ementa de determinadas disciplinas dos cursos da UFOP, a falta de sincronia nos calendários acadêmicos das IFES conveniadas, a pouca comunicação entre as universidades, a dificuldade de se conseguir vaga nas disciplinas e nos horários em que se gostaria de estudar e o fato de acabar cursando poucas disciplinas durante a mobilidade.

#### 4.4 A UFOP COMO INSTITUIÇÃO DE ORIGEM

Dentre os 83 estudantes participantes do fluxo de saída da UFOP para realizarem a mobilidade em outras IFES, até o ano de 2013, 26 são naturais de Belo Horizonte, sendo que, dentre esses, 20 solicitaram mobilidade para IFES localizadas na capital mineira – 1 solicitou vaga no Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet – MG) e os demais foram para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Santos e Dias (2012) apresentam dados que comprovam que de 2005 a 2012, a (UFMG) foi a instituição que mais recebeu alunos da UFOP em mobilidade pelo

PAMA (28 discentes) e, também, a que mais enviou discentes para a UFOP no mesmo período (9 discentes). No caso, a proximidade entre Ouro Preto e Belo Horizonte, e consequentemente entre a UFOP e a UFMG, resultou em um maior fluxo de discentes com participação no PAMA entre as duas universidades (Figura 11).

A Figura 10 traz o fluxo dos discentes da UFOP que foram em mobilidade para algumas das outras universidades signatárias, no período de 2003 a 2013. Nessa Figura, quanto maior a circunferência na sigla da instituição, maior o número de discentes da UFOP que participaram do PAMA naquela universidade.

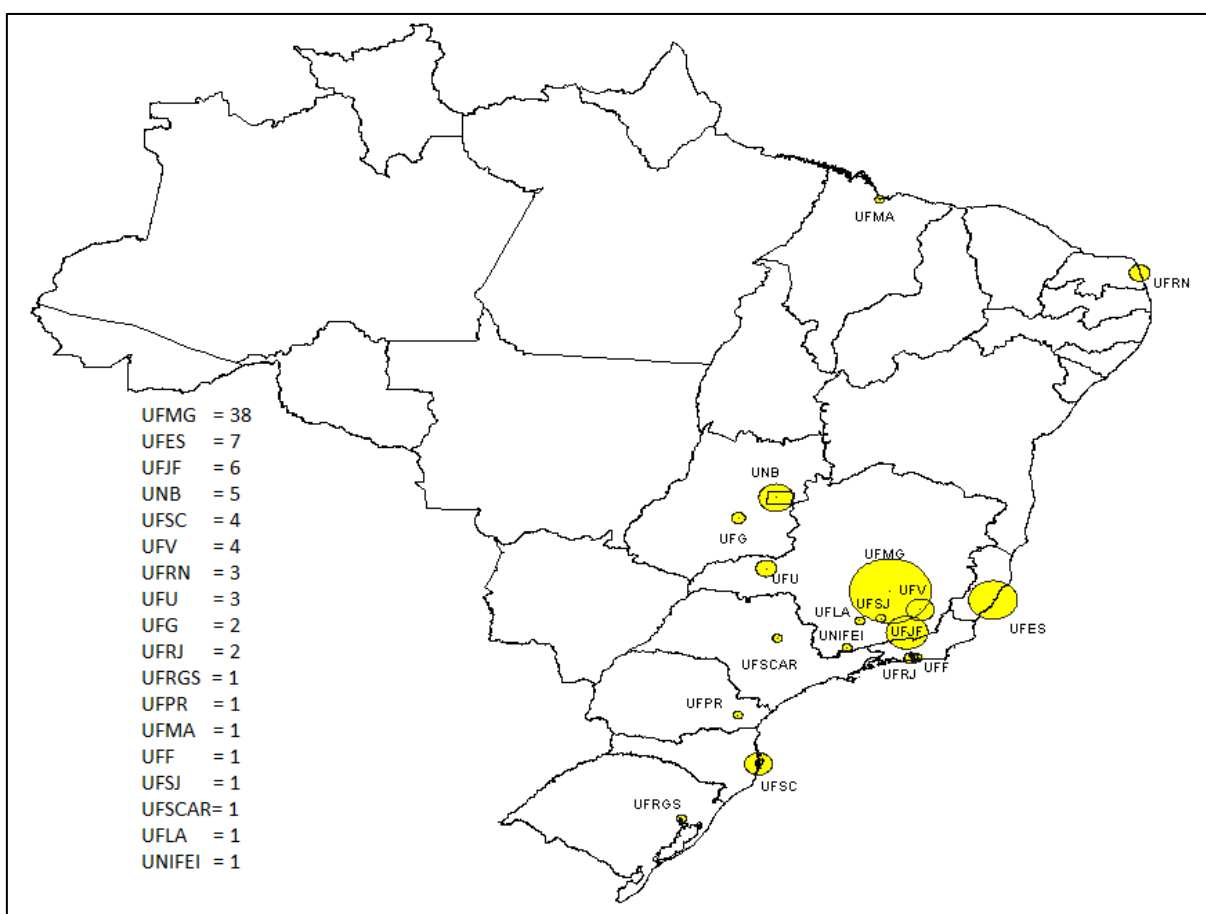


Figura 10 – Universidade de destino dos discentes da UFOP no PAMA

Fonte: Elaboração da autora, com dados do portal *Minha UFOP* (2014).

A maioria dos discentes da UFOP que realizaram a mobilidade acadêmica nacional permaneceu nas IFES receptoras por um ou dois semestres. O curso de graduação em Direito é o que mais enviou discentes para realizarem a mobilidade

em outras IFES. Dentre os 83 discentes da UFOP que saíram em mobilidade, 42 encontravam-se no terceiro ou quarto período do curso de graduação.

A Figura 12 apresenta, por cursos, a evolução histórica do número de processos de mobilidade acadêmica aprovados e encaminhados pela UFOP para outras IFES.

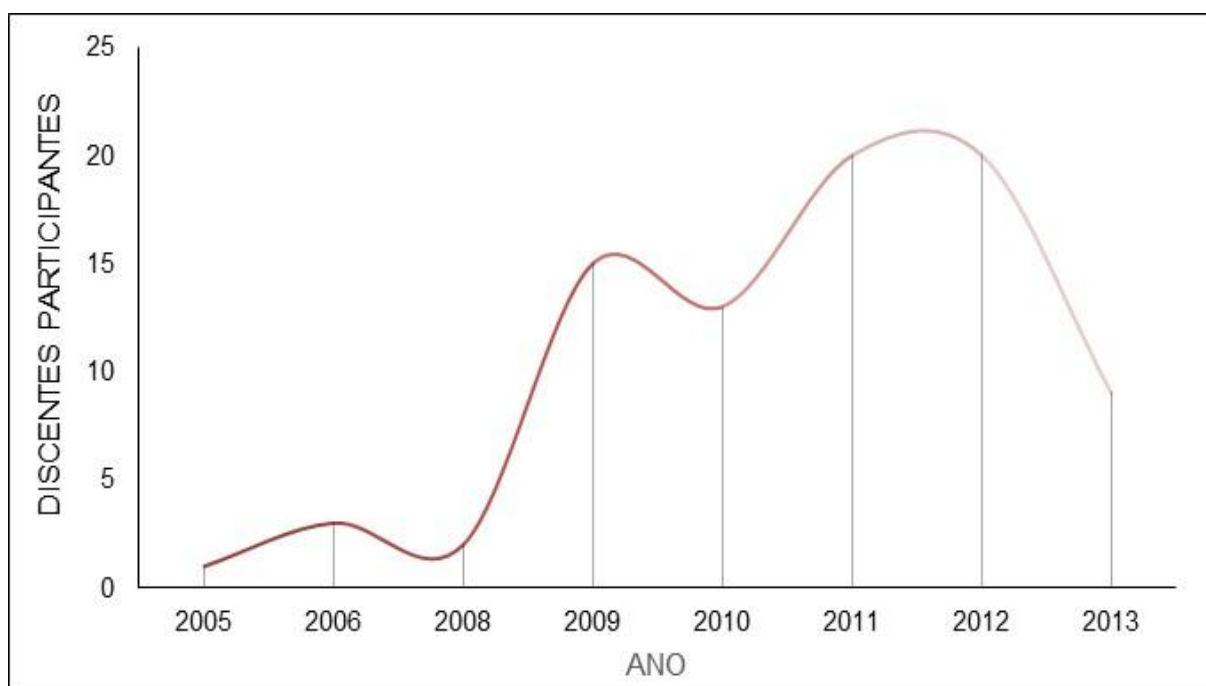


Figura 11 – Evolução histórica da participação dos discentes da UFOP no PAMA

Fonte: Elaboração da autora, com dados do portal *Minha UFOP* (2014).

O decréscimo na participação dos estudantes no PAMA, do ano de 2012 para o ano de 2013, foi motivado pelo crescimento da visibilidade das mobilidades internacionais no contexto brasileiro e também pela greve ocorrida no ano de 2012, a qual teve adesão de quase totalidade das IFES e dos seus três segmentos: discentes, docentes e técnicos administrativos, causando mudanças drásticas nos calendários escolares das universidades. O descompasso entre os calendários das IFES é um fator impactante na administração do PAMA. Como consequência, houve desistências por parte dos discentes e indeferimentos de algumas solicitações de mobilidade por parte de instituições e/ou colegiados de curso.

#### 4.4.1 Os discentes da UFOP encaminhados para outras IFES

Em relação à idade dos alunos da UFOP participantes do PAMA que saem em mobilidade para outras IFES, a maioria – 39 discentes – está compreendida na faixa de 19 a 23 anos, dos quais 22 são do sexo feminino e 17, do sexo masculino.

Os cursos de Jornalismo, Letras, Administração, Engenharia Elétrica e Turismo têm considerável participação estudantil no PAMA. Mas, a maior parte do fluxo de saída da UFOP para a mobilidade acadêmica é composta por discentes do curso de Direito. Diferentemente da maioria dos estudantes pesquisados, esses optaram por participar do PAMA nos períodos finais do curso. O principal destino desses estudantes é a UFMG, o que se explica pela proximidade de Ouro Preto em relação a Belo Horizonte e pela polarização que a capital, cidade metropolitana, com mais infraestrutura e ofertas de estágios e trabalho, representa para os habitantes das cidades do seu entorno.

Em entrevista, o professor coordenador do curso de Direito/UFOP observou que tal fato se deve ao interesse dos alunos por oportunidades de estágios em cidades maiores e com mais ofertas dessa atividade do que Ouro Preto, visto que, normalmente, os estágios, sejam eles curriculares ou não, são oferecidos em maior quantidade para os discentes prestes a se formarem. A fala de um discente participante do PAMA, a seguir, ilustra o interesse pela mobilidade acadêmica em vista do estágio:

“Um dos motivos principais que me fez participar da mobilidade acadêmica nacional foi a busca de melhores estágios. Acredito que colocar em prática o que estudamos na universidade é de total relevância para o conhecimento. Como estudei em uma universidade no interior, tive dificuldades em conseguir estágio, por isso resolvi buscar oportunidades na capital do Estado, Belo Horizonte.” (Discente do curso de Direito da UFOP).

Dentre os 22 participantes do PAMA que realizaram a mobilidade nos últimos períodos de seus cursos, 16 eram do curso de Direito. Ainda de acordo com o coordenador desse curso, a concentração da mobilidade nos períodos finais do curso pode ser atribuída ao fato de os discentes interessados na mobilidade acadêmica nacional irem antecipando as disciplinas desde os períodos iniciais, de modo a ficarem menos sobrecarregados no final do curso. O coordenador também relaciona a participação no Programa à iniciativa própria dos discentes, uma vez que não há uma orientação acadêmica direcionada para tal. A coordenação do curso atua mais especificamente na orientação dos discentes durante a solicitação da

mobilidade, analisando: o desempenho acadêmico dos alunos na UFOP, os interesses de estudos e/ou pesquisas futuras, as ementas e as cargas horárias das disciplinas pleiteadas na IFES de destino e as possibilidades de aproveitamento de estudos, conforme atesta o coordenador:

“Aí vai dependendo do histórico acadêmico de cada aluno, então, ele vai buscar na UFMG complementar a formação dele aqui na UFOP, de forma que ele possa aproveitar os créditos depois, totalizando a carga horária, dentro do seu histórico acadêmico de vida, não por conta da maior, ou melhor, especialidade de alguma área na UFMG.” (Coordenador de curso da UFOP).

Sobre a questão de os estágios serem um dos fatores que influenciam a decisão estudantil de participar do PAMA, o relato a seguir é esclarecedor:

“Fiz mobilidade acadêmica nacional na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pois o meu curso, na UFOP, era um curso novo, sem muita estrutura e sem linhas de pesquisas definidas, além de pouca (ou nenhuma) oportunidade de estágio na área.” (Discente do curso de Ciências Econômicas da UFOP).

Os estudantes também ressaltaram que o fito de cursar mestrado ou doutorado na instituição em que se realiza a mobilidade acadêmica é outro fator de ponderação no momento de decidir onde realizar uma mobilidade acadêmica nacional. O que fica explícito na fala deste participante:

“O programa de mobilidade acadêmica nacional foi uma experiência incentivada pela vontade de fazer mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina, bem como de comparar e contrair novas experiências acadêmico-sociais a fim de medir o que era ser estudante em uma instituição de ensino público federal no Brasil em regiões tão distintas, Ouro Preto e Florianópolis.” (Discente do curso de Direito da UFOP).

Sobre esse mesmo intuito, ressalta-se que o mercado de trabalho futuro e a possibilidade de estabelecer contatos são igualmente observados pelos participantes do PAMA na escolha da IFES de destino. Eles argumentaram que a mobilidade acadêmica lhes permitiu conhecer excelentes professores, ótimos estudantes, assim como estabelecer bons contatos profissionais.

Os fatores financeiros relativos à possibilidade de contenção de gastos por causa do retorno dos estudantes à casa dos pais e/ou de familiares estão presentes

no interesse deles pela mobilidade acadêmica nacional, assim como as motivações estritamente pessoais, tais como:

“A motivação para participar do programa de mobilidade acadêmica nacional foi pessoal. Casei-me ano passado e fixei residência em Belo Horizonte. Optei pelo programa de mobilidade para estar em BH. Durante esse período estudei para a prova do Enem para permanecer na UFMG.” (Discente do curso de Engenharia de Produção da UFOP).

“Minha intenção foi voltar para casa, aproveitar mais oportunidades de estágio em uma cidade maior e conhecer outra universidade federal.” (Discente natural de Vitória que realizou mobilidade na UFES).

E sete discentes optaram pela participação no PAMA pela oportunidade de retornarem à sua cidade natal, conforme apresentado na Tabela 12.

Tabela 12 – Relação entre cidade natal e a IFES de destino

<b>Cidade Natal</b>	<b>Quantitativos de discentes</b>	<b>IFES escolhida como destino para o PAMA</b>	<b>Cidade em que se localiza a IFES de destino</b>
Itajubá/MG	1	UNIFEI	Itajubá/MG
Juiz de Fora/MG	3	UFJF	Juiz de Fora/MG
Vitória/ES	1	UFES	Vitória/ES
Vila Velha – Região metropolitana da Grande Vitória/ES	1	UFES	Vitória/ES
Uberlândia/MG	1	UFU	Uberlândia/MG

Fonte: Elaboração da autora com dados do portal *Minha UFOP* (2014).

Os discentes justificaram ainda que o fato de optarem pela mobilidade acadêmica nacional em detrimento da internacional foi por causa de limitações financeiras, uma vez que a mobilidade acadêmica internacional representa gastos maiores. Além disso, alguns deles aliaram as questões relacionadas à formação acadêmica e profissional com a questão financeira, como apresentado no relato transcrito abaixo:

“O Programa me ajudou, principalmente, a adquirir prática na minha área. O direito é muito diferente de país para país, principalmente o direito tributário (que, na época da mobilidade eu já havia escolhido para trabalhar), portanto,



a mobilidade internacional não seria uma opção muito interessante. Além disto, eu não possuía os recursos financeiros necessários (mesmo com a ajuda de bolsa) para a estadia em outro país.” (Discente do curso de Direito da UFOP).

Ainda sobre o porquê de participar de uma mobilidade acadêmica nacional, a sua comparação com a mobilidade internacional, em termos econômicos, foi reafirmada em falas que demonstraram que o objetivo era realizar a mobilidade acadêmica para obter um currículo diferenciado, ou para vivenciar uma universidade mais consolidada na área de formação do sujeito, ou, ainda, para vivenciar outra cidade, para os que são naturais de Ouro Preto ou de Mariana.

“A mobilidade internacional é muito divulgada e muito desejada, por outro lado, a nacional é ignorada. Acho que essa prática [a mobilidade nacional] deveria ser incentivada, pois, para além das dificuldades, é uma experiência que recomendo pra qualquer estudante!” (Discente do curso de Artes Cênicas da UFOP).

Ao relacionar a situação acadêmica dos discentes da UFOP com a participação deles no PAMA, verifica-se, conforme ilustrado na Figura 13, uma correspondência deles com situações acadêmicas de transferências, trancamentos e evasões<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> **Afastamento Especial** – aluno que requereu a suspensão da matrícula e das obrigações acadêmicas em face de situações especiais comprovadas.

**Transferência** – aluno que saiu da UFOP para continuação de seus estudos em outra instituição de ensino superior.

**Trancamento de Período** – aluno que suspendeu, durante o semestre letivo, a matrícula em todas as disciplinas.

**Evadido** – nos casos relatados, refere-se à não renovação de matrícula dos alunos.

**Matriculado** – aluno regularmente vinculado à instituição, com graduação em curso.

**Diplomado** – aluno concluinte do curso de graduação, a qual já colou grau e recebeu o diploma.

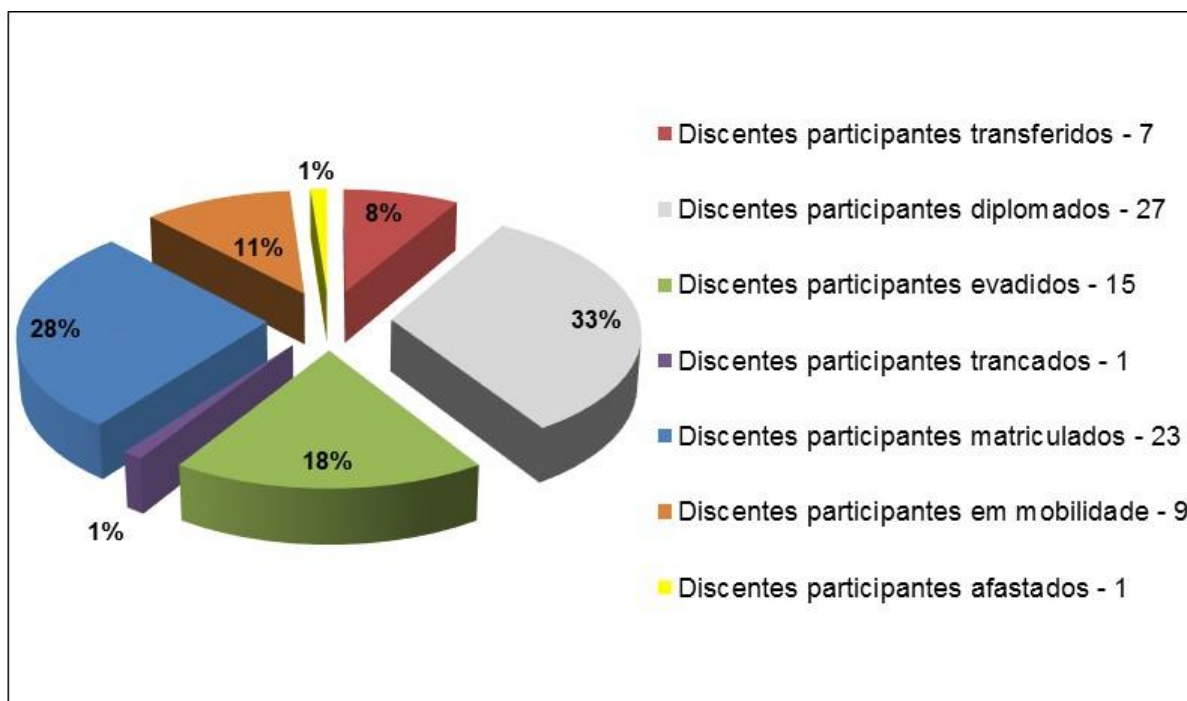


Figura 12 – Situação acadêmica dos discentes, após a participação deles no PAMA

Fonte: Elaboração da autora, com dados do portal *Minha UFOP* (2014).

Observa-se que 17% dos discentes da UFOP que participaram do PAMA realizaram algum tipo de trancamento de período antes ou depois da mobilidade. Os trancamentos decorreram, principalmente, das diferenças entre os calendários das IFES, as quais, muitas vezes, obrigavam os discentes a realizarem o trancamento para viabilizar sua participação na mobilidade acadêmica nacional. Em outros casos, a própria mobilidade impulsionou processos de evasão ou transferência, pois a decisão do aluno de participar do PAMA em determinada instituição já decorria de seu interesse em deixar a UFOP.

Ainda na Figura 9, destaca-se que, no período da coleta de dados desta pesquisa, primeiro semestre de 2014, havia estudantes que se encontravam em mobilidade, e, dentre eles, havia um que, após a participação no PAMA, estava participando de uma mobilidade internacional. Segundo depoimento desse estudante, sua participação nos dois tipos de mobilidade acadêmica – nacional e internacional – deu-se pelos seguintes motivos:

“Eu participei da mobilidade acadêmica nacional, pois senti que era necessária uma experiência diferente em minha graduação a ponto de confrontar ambientes diferentes. Observar de fora nossas diferenças e nossos vícios em aspectos positivos e negativos. Qual é o modelo de graduação da minha universidade e qual o da universidade que estou indo? Quais são as

práticas? Como é o relacionamento entre estudantes, qual a vivência? Profissionalmente, as preparações são iguais? Então, todas essas perguntas e curiosidades me motivaram o intercâmbio.” (Discente da UFOP que, após realizar a mobilidade do PAMA, realizou também uma mobilidade internacional).

Não é prática incomum, segundo estudos de mobilidade estudantil no contexto europeu (ERLICH, 2012), que estudantes que já participaram de uma mobilidade acadêmica procurem, posteriormente, vivenciar outros tipos de mobilidade.

No que diz respeito à integralização curricular das disciplinas cursadas com êxito durante a mobilidade acadêmica, conforme o Figura 14, é necessário esclarecer que 10 discentes ainda se encontravam em mobilidade na ocasião da coleta de dados.

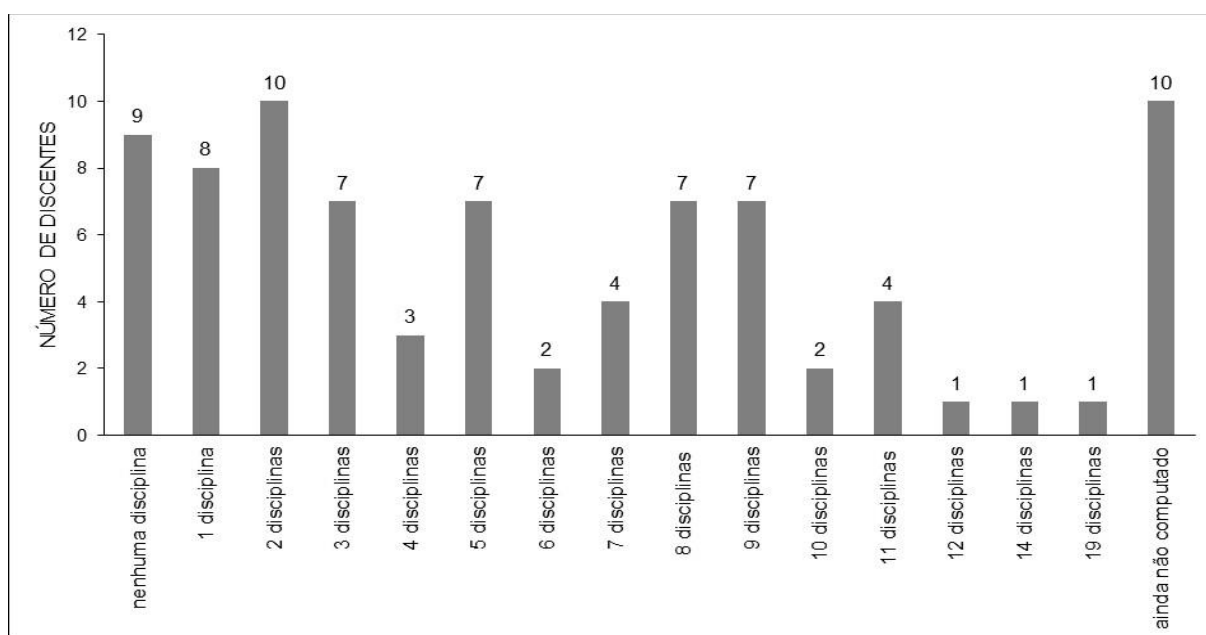


Figura 13 – Disciplinas aproveitadas pelos discentes da UFOP participantes do PAMA<sup>28</sup>

Fonte: Elaboração da autora, com dados do portal *Minha UFOP* (2014).

O menor número de aproveitamento foi o de disciplinas cursadas por discentes das engenharias, os quais ficaram um semestre em mobilidade e cursaram uma média de nove disciplinas, obtendo, no máximo, três aproveitamentos. Dentre os nove discentes que não tiveram disciplinas

<sup>28</sup> O tópico intitulado “ainda não computado” refere-se aos estudantes que ainda estavam em mobilidade no período da coleta dos dados e que, portanto, não tiveram os aproveitamentos de disciplinas analisados e lançados no sistema.

aproveitadas, seis evadiram da UFOP posteriormente. O maior número de disciplinas cursadas durante a participação no PAMA e integralizadas no histórico escolar do discente (12, 14 e 19 disciplinas, respectivamente) foi identificado entre três estudantes do curso de Direito. Os discentes que ficaram dois semestres em mobilidade conseguiram um número mais significativo de aproveitamentos, em média, sete disciplinas integralizadas no histórico escolar.

Assim como observado pelos estudantes recebidos na UFOP, o fato de cursar menos disciplinas do que as pretendidas – devido à indisponibilidade de vagas e à incompatibilidade de horários –, a dificuldade de retornar e manter-se no período ideal do curso, a falta de sincronia entre os calendários das universidades e o reduzido número de aproveitamentos das disciplinas cursadas durante a mobilidade foram destacados como sendo as principais dificuldades encontradas pela participação no PAMA.

Também foi identificada a insatisfação de dois discentes em relação ao Programa, pelo fato de uma das IFES receptoras não aceitar a prorrogação da mobilidade acadêmica por mais um semestre. Em contrapartida, verificou-se excepcionais, como a permanência de um aluno da UFOP em mobilidade por quatro semestres, quando o acordado entre as IFES é de, no máximo, três semestres letivos.

Aquilo que foi chamado pelos respondentes de “parte burocrática”, relativa aos procedimentos para participação no PAMA e aos trâmites internos e externos para viabilizar a participação no Programa, foi muito criticado, como mostra o relato a seguir que aborda essa questão:

“A princípio, meus problemas se resumiram a um pouco de desconhecimento do Programa por parte das pessoas a quem eu procurava e a dificuldade em conseguir reunir os documentos necessários à análise do pedido. A impressão que eu tinha é que não era um programa muito utilizado e, por isso, os funcionários não estavam muito acostumados com a rotina do processo. Mas ultrapassadas essas etapas, a maior dificuldade foi realmente junto à instituição receptora. Em Ouro Preto, temos um *campus* relativamente pequeno, em que conseguimos, com grande facilidade, acesso aos funcionários e seções responsáveis por resolver todos os nossos problemas. A universidade para a qual eu fui é uma universidade gigantesca, com grande quantidade de burocracia, funcionários não interessados e displicência com os nossos problemas, coisas que eu não estava acostumada na UFOP. Além da demora em responder meus requerimentos no momento inicial, quando da

minha chegada aqui, enfrentei uma equipe de funcionários que não estava preparada para as minhas dúvidas.” (Discente do curso de Direito da UFOP).

No relato, também é possível identificar o estranhamento que a vivência em outra instituição, com pessoas e procedimentos diferentes dos que ele havia se acostumado, provoca no sujeito.

Sobre o tipo de instituição na qual os discentes da UFOP participantes da mobilidade concluíram o ensino médio, os dados apontam que 69% deles frequentaram escola particular. Dentre os concluintes do ensino médio em escola pública, identificou-se: dois discentes que finalizaram esse nível de ensino através de supletivo, dois que frequentaram colégio público militar, um que cursou colégio de aplicação de universidade federal e um que fez o ensino médio em um instituto federal. Essas informações confirmam os indícios de que a maioria do público participante da mobilidade restrita ao território nacional, assim como foi atestado por Ramos (2009) no caso da mobilidade acadêmica internacional, não é formada por um público de baixa renda, pois, para ser um migrante acadêmico temporário, é necessário ter condição financeira para tal empreendimento.

As implicações de ordem financeira para a candidatura à mobilidade acadêmica nacional são colocadas claramente pelos discentes, conforme ilustrado pelo seguinte depoimento:

“Bem, a universidade diz que a mobilidade é direito de todos, mas exclui automaticamente os alunos de baixa renda. Ou seja, não é para todos. Quem teria condições de realizar uma mobilidade sem apoio financeiro?” (Discente do curso de Artes Cênicas da UFOP).

Até a data da coleta dos dados para esta pesquisa, o único apoio financeiro que os discentes da UFOP que participaram do PAMA obtiveram foi aquele fornecido através das bolsas do convênio firmado, em 2009, entre a Andifes e o Banco Santander Brasil, conforme descrito no capítulo anterior. Em 2010, foram cinco estudantes da UFOP contemplados com a bolsa do Santander, dentre os 14 que participaram do PAMA naquele ano. Em 2011, a metade dos participantes do Programa foi contemplada, e, em 2012, foram seis os beneficiados por essa bolsa, entre os 20 participantes do Programa.

A Universidade Federal de Ouro Preto, assim como algumas outras instituições signatárias, nem sempre usa todas as bolsas destinadas pela Andifes

para seus alunos participarem do PAMA, pois, como a maior parte dos participantes do Programa vai para IFES do mesmo estado federativo, o convênio estabelecido entre a Andifes e o Banco Santander veta esse benefício aos que não migram para outros estados.

Cabe dizer que, em decisão recente da UFOP sobre a mobilidade acadêmica nacional, o acesso dos estudantes aos programas de bolsas de assistência estudantil<sup>29</sup> será mantido, automaticamente, durante o período de sua mobilidade. No entanto, a possibilidade de acessar os benefícios da assistência estudantil na IFES de destino ainda é uma incógnita para a comunidade acadêmica.

A mudança espacial, seja ela qual for, gera custos financeiros, e nem todos podem arcar com esses custos. Sendo assim, o PAMA precisaria ter incentivos substanciais, assim como os destinados ao CsF, para que o seu público se diversifique e para que a oportunidade de mobilidade acadêmica seja ampliada. Considera-se, ainda, que as IFES que possuem convênios de mobilidade acadêmica precisam informar à comunidade estudantil sobre eles e acolher, na amplitude do significado dessa palavra, os discentes recepcionados em suas instituições.

---

<sup>29</sup> Os programas de assistência estudantil visam facilitar o acesso e a permanência dos estudantes de baixa renda na universidade, atenuando os efeitos das desigualdades socioeconômicas, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico e prevenindo a retenção e evasão desses estudantes. Normalmente, esses programas concedem bolsas para alimentação, moradia, transporte, aquisição de material didático, dentre outras necessidades dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A mobilidade é o conjunto das expressões do movimento que interconectam as relações entre o homem, a sociedade e o espaço.*

A posição geográfica de um sujeito compreende muitas escolhas. Para ninguém, a liberdade de mobilidade é totalmente restrita ou irrestrita. Na maior parte dos casos, há uma escolha estratégica de uma opção em detrimento de outra.

E isso também se aplica à mobilidade acadêmica estudantil. Como não poderia deixar de ser, ela vincula-se à mudança espacial (mudança de lugar). As mudanças espaciais migratórias colocam o sujeito em um novo contexto, um novo lugar, e isso implica na configuração de novas relações, novos aprendizados, enfim, de um novo olhar sobre sua relação com o mundo e seu processo de formação para a vida.

A mobilidade é uma prática estudantil que sempre foi um elemento importante na formação escolar do estudante de ensino superior e que também é um fator-chave para o seu crescimento nas carreiras científicas.

Entretanto, assim como a mobilidade não é algo simples para os sujeitos, tampouco o é para as instituições de ensino superior. A maioria das IFES do Brasil ainda não desenvolveram sua estrutura física, seus sistemas acadêmicos, sua assistência estudantil e seu corpo técnico-administrativo para atender à mobilidade acadêmica estudantil. As IFES, em sua maioria, foram criadas para atender aos estudantes localmente, e a recepção de estrangeiros, ou seja, de migrantes acadêmicos, ainda está em fase de planejamento, com vistas, principalmente, ao atendimento dos indicadores de internacionalização da educação. Apenas algumas instituições, como a UNILA e a UNILAB, já foram criadas com esse intuito, mas também possuem desafios nesse aspecto.

Os estudos sobre a mobilidade acadêmica no Brasil vêm aumentando, mas a maior parte dos autores se concentra nas modalidades que ocorrem entre o país e o exterior, na internacionalização da educação, na cooperação interinstitucional, e quase nunca nas migrações acadêmicas que ocorrem dentro do próprio país. No presente estudo, procurou-se compreender uma mobilidade acadêmica brasileira, pois o Brasil é um país de dimensão continental, em evidente crescimento econômico e, após viver um aumento da rede privada de ensino superior, especialmente na década de 90, vivenciou, recentemente, uma política de

crescimento e interiorização da sua rede federal de ensino. É nesse contexto que a Andifes concebeu o Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica.

O PAMA é fruto da cooperação interinstitucional para promover a mobilidade acadêmica estudantil no país. Ele estabelece novas experiências e outras vivências nas IFES e entre elas. Os proponentes dessa política educacional entendem a mobilidade acadêmica como sendo uma possibilidade efetiva para os discentes de graduação cursarem componentes curriculares em instituições de ensino superior localizadas em locais diversos de onde eles se encontram regularmente matriculados. Os gestores do Programa consideram-no uma boa prática para criar a cultura da mobilidade acadêmica no Brasil, fomentar a troca entre as IFES e alimentar o diálogo interinstitucional permanente. Eles também advertem que, para que essa prática se consolide, é essencial que ela tenha mais aporte financeiro.

Mesmo existindo um convênio de regulação do Programa, verificou-se uma recontextualização dele no interior das universidades. Isso foi observado nos casos de participantes que extrapolaram o tempo máximo de mobilidade estipulado, permanecendo mais meses na instituição de destino do que o permitido, e nos relatos de participantes que aderiram ao PAMA, exclusivamente, para resolver questões pessoais e não para fins acadêmicos.

Em termos curriculares, a mobilidade acadêmica ainda é uma novidade nas instituições federais de ensino superior e, como tal, enfrenta desafios e resistências. Nesta pesquisa, algumas dessas dificuldades foram apontadas pelos discentes participantes do PAMA, e as mais citadas foram as de ordem curricular, seguidas das de ordem financeira, as de aspectos culturais e, por último, as que podem ser definidas como de ordem subjetiva ou psicológica.

A aprovação da mobilidade acadêmica na instituição de origem e a autorização de matrícula do estudante na instituição de destino trazem à tona uma demanda clara por discussões sobre a mobilidade estudantil e a flexibilização curricular dentro das universidades, haja vista que alguns componentes curriculares solicitados pelo estudante, no encaminhamento dos processos de mobilidade, quando não são indeferidos na instituição de origem, são inviabilizados em função de pré-requisitos da instituição de destino e da falta de vagas nas disciplinas pretendidas. Existem ainda dificuldades no aproveitamento das disciplinas cursadas durante a mobilidade, e, se houver incompatibilidade das estruturas curriculares,



calendários escolares diferentes e diferenças de carga horária das disciplinas, como entre as semestrais e as anuais, as dificuldades aumentam.

Além disso, o pouco aproveitamento das disciplinas cursadas durante a mobilidade impacta nas vagas das disciplinas a serem oferecidas pela instituição de origem dos alunos e, conseqüentemente, no índice de diplomação, uma vez que os estudantes que não conseguiram realizar o aproveitamento permanecem por mais tempo na instituição e precisam cursar disciplinas em períodos diferentes daqueles previstos na estrutura curricular do seu curso. O que não quer dizer que a diversidade de currículos entre as IFES seja apenas um complicador, pois se constitui também uma das riquezas da experiência adquirida com a mobilidade.

Portanto, é importante que a mobilidade acadêmica estudantil seja pauta de discussão dos colegiados de curso de graduação e que as IFES a considerem no momento da elaboração e/ou atualização de seus projetos pedagógicos, visto que a mobilidade é uma realidade crescente nas instituições de ensino superior de todo o mundo.

Entre os discentes que participaram do PAMA, foram recorrentes as críticas sobre os desencontros das informações existentes sobre o Programa. Eles afirmaram que as informações são poucas e atestaram o desconhecimento do Programa por grande parte da comunidade acadêmica. Nesse sentido, a ampliação dos meios de comunicação e de informações virtuais, aos quais os jovens estão bastante conectados, daria maior visibilidade e garantiria à padronização das informações sobre o Programa. Realizar alguma atividade receptiva para apresentar a instituição de destino aos discentes participantes do PAMA também deveria ser algo considerado pelas instituições signatárias, assim como promover espaços para que os participantes relatem suas vivências ao retornarem à instituição de origem.

Esta pesquisa evidenciou que muitas das experiências da mobilidade nacional não são compartilhadas após o retorno do estudante à instituição de origem e que, portanto, ficam restritas ao plano individual. O próprio convênio do Programa não estabelece, como objetivo, o compartilhamento da experiência individual para um plano mais coletivo. Esse compartilhamento é importante para potencializar a troca de experiências entre os alunos que participaram de programas de mobilidade acadêmica, os interessados em participar desses programas e os que nem conhecem essa possibilidade. Do mesmo modo, promover espaços para que os

participantes do PAMA relatem suas vivências seria relevante, não só no que se refere à mobilidade nacional como também à internacional.

Verificou-se ainda que a localização das universidades é um fator relevante no fluxo da mobilidade discente. A escolha estudantil pela IFES na qual realizará a mobilidade acadêmica é influenciada por variados aspectos: a volta para a cidade de origem, o retorno para a casa da família, a otimização dos gastos, a possibilidade de realização de estágios, o estabelecimento de contatos para prosseguir na universidade através de programas de pós-graduação, o mercado de trabalho futuro, a vivência em uma cidade de grande porte. Outros fatores que ajudam a explicar as tendências da mobilidade acadêmica estudantil nacional, além da localização geográfica das IFES, são: o fato de todo o território nacional ter o português como língua oficial e também o custo financeiro de uma participação na mobilidade nacional, o qual pode ser menor do que o necessário para um deslocamento internacional.

A educação superior brasileira ainda tem o desafio de implementar uma política pública de mobilidade acadêmica que tenha como alvo o conjunto de seu sistema e que potencialize as experiências educacionais diversificadas em todas as suas regiões. A globalização econômica e cultural está a exigir, cada vez mais, a integração dos atores sociais e políticos envolvidos com a educação superior. Portanto, é necessário consolidar o cenário nacional para garantir uma participação qualificada no cenário internacional. Deveríamos pensar em um tratado nacional ou mesmo regional, considerando toda a América do Sul, similar ao firmado no Processo de Bolonha para desenvolver e estimular a mobilidade acadêmica e facilitar o aproveitamento de créditos cursados nas instituições da região?

No período em que esta pesquisa foi realizada, constatou-se que o envio de estudantes brasileiros ao exterior, via mobilidade acadêmica estudantil, é mais consolidado que a vinda de estrangeiros para estudarem no Brasil. A atratividade do país para fins acadêmicos ainda é tímida, e, assim, ele configura-se muito mais como um país emissor de estudantes do que como um receptor. Portanto, faltam políticas de mobilidade consistentes, com menor desequilíbrio geográfico, políticas de mobilidade acadêmica nacional e internacional, de recebimento e emissão de estudantes e de trocas entre *campus* de uma mesma instituição. Também, é necessário ter políticas de assistência estudantil que garantam a democratização da

mobilidade acadêmica entre os estudantes de graduação e que sirvam como atrativo para estudantes estrangeiros.

O estudo de caso aqui realizado permitiu uma abordagem mais descritiva do objeto de pesquisa, determinando quando, o quanto e como ocorre a mobilidade acadêmica nacional em uma IFES. Reconheço a reduzida amplitude do estudo de caso e a particularidade de suas conclusões. Entretanto, esta pesquisa, como um todo, teve um caráter bastante exploratório de um assunto que pouco se conhece e que gerou considerações para pesquisas futuras.

O PAMA ainda é um programa com pouca participação, mas possui potencial para crescer e se tornar uma experiência relevante para a formação de ensino superior, no país. Ele permite a interação das identidades regionais dos cursos de graduação, e essa interação é um benefício para o desenvolvimento do conhecimento do e no Brasil. Um programa de mobilidade acadêmica interna promove o fortalecimento político e cultural do país e o desenvolvimento e consolidação de uma identidade de formação no ensino superior brasileiro. A mobilidade acadêmica nacional pode ainda potencializar uma redistribuição geopolítica ao contrapor o fluxo da mobilidade acadêmica internacional, a qual, atualmente, revive o caminho da colonização ocorrida entre os países emissores e os receptores.

Outro ganho obtido com este estudo foi o conhecimento do perfil do estudante participante do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica. A análise dos dados – os quais foram interpretados com a contribuição do campo de estudo da sociologia da educação – mostrou que os estudantes participantes do PAMA são, majoritariamente, brancos, do sexo feminino, com média de idade de 23 anos, provenientes de famílias pequenas (com poucos irmãos) e de pais com escolaridade de ensino médio, ou de ensino superior, e com faixa de renda situada entre 3 e 10 salários mínimos. Em sua grande parte, são discentes de cursos de graduação diurnos, da área de Ciências Sociais e Aplicadas, de universidades localizadas na região sudeste, tendo percursos escolares sem grandes interrupções.

Os estudantes apontaram as aprendizagens e vivências proporcionadas pela experiência vivida no PAMA como as principais motivações para participarem do Programa. A mobilidade revela-se, para a maioria dos pesquisados, como uma oportunidade de aperfeiçoar conhecimentos e ampliar as vivências acadêmicas decorrentes dos contatos mantidos com as comunidades das instituições receptoras,

além de permitir a aproximação com áreas de pesquisa e de extensão de interesse dos estudantes participantes do Programa. Em síntese, a motivação mais recorrente entre os estudantes que participaram do PAMA, no período analisado, foi a acadêmica, seja pela busca por experiências formativas diferenciadas, seja pelo desejo de contatar as especialidades da instituição de destino e de seus docentes.

Acredita-se que o conhecimento produzido por este estudo, conjuntamente com os demais estudos sobre os perfis dos estudantes de graduação do Brasil, pode contribuir para a realização de proposições, avaliações e análises embasadas para a construção de políticas educacionais adequadas ao sistema federal de ensino superior brasileiro, em especial daquelas que tangem as migrações acadêmicas temporárias.

A mobilidade acadêmica estudantil, em qualquer escala, sempre se apresentou como um elemento importante na formação da educação superior e continuará sendo primordial enquanto o panorama da internacionalização da educação superior se impuser como política educacional necessária no contexto da globalização. Portanto, conclui-se, através deste estudo, que a mobilidade é uma vivência construtiva na formação acadêmica e que deve ser ampliada para alcançar diferentes perfis estudantis.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa; SOARES, José Francisco. **Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais**: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*. Campinas, v. 15, nº 1, p. 1-30, junho 2009.

ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Andifes e os rumos das Universidades Federais**. Andifes: Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Convênio que entre si celebram as Instituições Federais de Ensino Superior visando ao Programa de Mobilidade Acadêmica**. Disponível em: <[http://andifes.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2012/04/Convenio\\_Andifes\\_de\\_Mobilidade\\_Academica.pdf](http://andifes.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2012/04/Convenio_Andifes_de_Mobilidade_Academica.pdf)>. Último acesso em: 02 de fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Universidades participantes do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica**. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1412365005Participantes\\_-\\_Andifes\\_-\\_Mobilidade\\_Academica\\_2014.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1412365005Participantes_-_Andifes_-_Mobilidade_Academica_2014.pdf)>. Último acesso em: 03 de fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1377182836Relatorio\\_do\\_perfi\\_dos\\_estudantes\\_nas\\_universidades\\_federais.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf)>. Último acesso em: 04 de fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Atas das Reuniões Ordinárias e Extraordinárias do Conselho Pleno da Andifes**. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/arquivos/category/documentos/atas>>. Último acesso em: 01 de fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior 2003**. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1363027779Proposta\\_expansao\\_Lula.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1363027779Proposta_expansao_Lula.pdf)>. Último acesso em: 05 de fev. 2015.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia da mobilidade**. Maceió, EDUFAL: UNESP, 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* **Psicologias, Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. **Censo Socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 09 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 19 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Último acesso em: 02 fev. 2015.

BRITO, Ângela. Habitus de herdeiro, habitus escolar: os sentidos da internacionalização nas trajetórias dos estudantes brasileiros no exterior. In: ALMEIDA, Ana Maria; BICALHO, Letícia C.; GARCIA, Afrânio; BITTENCOURT, Agueda B. (Org.). **Circulação Internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. 1 ed. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 2004, v. 1, p. 85-104.

BRUNNER, José Joaquín. Sociologia da Educação Superior nos Contextos Internacional, Regional e Local. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 3, p. 621-658, 2009.

CAMPOS, Geraldo Adriano de; LIMA, Manolita Correia. **As pedagogias multiculturais e a pluralidade epistemológica no contexto da mobilidade acadêmica internacional**. Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Coimbra, 2011. Disponível em: <[http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs\\_documentos/15/paineis/03/gac\\_mcl.pdf](http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/03/gac_mcl.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2013.

CARLOS, Ana Fani A. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTRO, Cláudio de Moura; BARROS, Hélio; ITO-ADLER, James; SCHWARTZMAN, Simon. **Cem mil bolsas no exterior**. Disponível em: <<http://archive.org/details/CemMilBolsasNoExterior2012>>. Acesso em: 29 set. 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação superior. In: ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Organização do ensino no**

**Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

CHARLE, Christopher; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org.). **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COSTA, Sérgio Francisco. **Estatística aplicada à pesquisa em educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda, o golpe de 64 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: UNESP, 2007.

DALE, Roger. A sociologia da Educação e o Estado após a Globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

DARCHY-KOECHLIN, Brigitte. Internacionalização da Formação. In: DICIONÁRIO de Educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA 1999. **The Bologna Declaration of 19 June 1999 – Joint declaration of the European Ministers of Education**. Disponível em: <[http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Portuguese.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf)>. Último acesso em: 02 fev. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 129-152.

ERLICH, Valérie. **Les mobilités étudiantes**. La documentation française. Paris: Panorama des savoirs, 2012.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

FERREIRA, Suely. **Reforma da Educação Superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades**. Anped, 33ª reunião, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6003--Int.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2013.

FORAY, Dominique. Economia do Conhecimento. In: DICIONÁRIO de Educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

G1BRASIL. **População brasileira ultrapassa marca de 200 milhões, diz IBGE**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/08/populacao-brasileira-ultrapassa-marca-de-200-milhoes-diz-ibge.html>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

G1Educação. **13% dos calouros no Sisu migram de estado em 2013**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/13-dos-calouros-no-sisu-migram-de-estado-em-2013.html>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

GARCÍA PALMA, Jonathan Jesús. **Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación**. Disponível em: <[http://www.rieoei.org/rie\\_revista.php?numero=rie61a04&titulo=Movilidad%20estudiantil%20internacional%20y%20cooperaci%F3n%20educativa%20en%20el%20nivel%20superior%20de%20educaci%F3n](http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie61a04&titulo=Movilidad%20estudiantil%20internacional%20y%20cooperaci%F3n%20educativa%20en%20el%20nivel%20superior%20de%20educaci%F3n)>. Último acesso em: 02 fev. 2015.

GIDDENS, Anthony. (2004). **Sociologia**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior – Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2012**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2013.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Sinopse do censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Cidade de Ouro Preto, Minas Gerais**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=314610&search=mi-nas-gerais|ouro-preto>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Área territorial brasileira**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default\\_territ\\_area.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm)>. Acesso em: 09 fev. 2014.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definitions, Approaches and Rationales. **Journal of Studies in International Education**. v. 8, p. 5-31. 2004. Disponível em: <<http://www.hu.ac.th/english/academic/documents/Jknight.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

LAMARRA, Noberto Fernández. Universidade. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos, Disposição e variações individuais**. São Paulo, Artmed Editora, 2004, 344 p., ISBN: 85-363-0212-7.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado S. de Albuquerque. **Reflexões (ainda) Necessárias Acerca da Mobilidade Estudantil**. VII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas. Assunção, 2008. Disponível



em: <[http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/2197.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/2197.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2013.

MALLARD, Suzana Duarte Santos. **Estrangeiridade e vulnerabilidade psíquica: algumas contribuições psicanalíticas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MEC. Ministério da Educação. **Programa Ciência Sem Fronteiras**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Último acesso em: 02 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Seleção Unificada**. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/inicial>>. Último acesso em: 02 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Universidades mineiras dão início a atividades integradas**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16647:universidades-mineiras-dao-inicio-a-atividades-integradas&catid=212&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16647:universidades-mineiras-dao-inicio-a-atividades-integradas&catid=212&Itemid=86)>. Último acesso em: 01 fev. 2015.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOBILIDADE. In: DICIONÁRIO de Português Online Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=mobilidade>>. Acesso em: 12 set. 2014.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. v. 2: Brasília: Inep/Mec, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Ação afirmativa em benefício da população negra. **Universidade e Sociedade**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 46-52, 2003.

MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth. **L'étudiant européen voyageur: um nouvel étranger**. Paris: Didier, 2003.

NOGUEIRA, Cláudio; FORTES, Maria de Fátima. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. **Paidéia**. Belo Horizonte, p. 57-73, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. Uma dose de Europa e Estados Unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. **Pro-posições**. Campinas, vol. 9, nº 1 [25], mar., p. 113-131, 1998.

\_\_\_\_\_. **Elites econômicas e escolarização**: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. 195 f. Tese (Professor Titular) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

OIM. Organización Internacional para las Migraciones. **Glosario sobre migración**. Derecho Internacional sobre Migración, nº 7. Ginebra: OIM, 2006.

OLIVEIRA, Mariana Gonçalves, PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. Programa de mobilidade acadêmica internacional em enfermagem: relato de experiência. **Revista Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre (RS), 2012, mar., 33(1):195-8.

PEREIRA, Marcos Vilela. O lugar da prática na globalização da educação Superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p.109-124, 2011.

PERONI, Vera. **O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos anos 90**. Anped, 23ª reunião, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0508t.PDF>>. Acesso em: 10 set. 2014.

PRADO, Ceres Leite. **“Intercâmbios culturais” como práticas educativas em famílias das camadas médias**. 350 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte, 2002.

RAMOS, Viviane. **Perfil e motivações dos estudantes participantes do “programa de mobilidade discente internacional para a graduação” da UFMG**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

REGO, Nelson. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a Geografia e a educação. In: REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEINDRICH, Álvaro (Org.) **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

REYES, María del Carmen Latournerie. **Fortalecimento das capacidades do Serviço de Mobilidade Acadêmica do Instituto Tecnológico de Boca del Río**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Serviços e Gestão) – Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal, 2012.

RISTOFF, Dilvo *et al.* (Org.). **A Mulher na Educação Superior Brasileira**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

RISTOFF, Dilvo. Perfil Socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**. n. 4 (jul./dez. 2013). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

ROBERTSON, Susan. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para a construção do Estado?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, 407-422, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal: mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2º sem./2001.

ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.). **Manifestações da Cultura no Espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

RUF. Ranking Universitário Folha de São Paulo. **Ranking de Internacionalização**. Disponível em:<

<http://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdeuniversidades/rankingporinternacionalizacao/>>. Último acesso em: 04 fev. 2015.

SÁNCHEZ DÍAZ, Marlery; VEGA VALDÉS, Juan Carlos. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. **Ciencias de la Información**, 34 (2): 49-60.

SANTOS, Adilson Pereira; DIAS, Hermelinda Gomes. **Mobilidade Acadêmica em Perspectiva: Experiências da Universidade Federal de Ouro Preto**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n4p172/23686>>. Acesso em: 10 set. 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

STAKE, Robert E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

STOER, Stephen R. Educação e Globalização: entre regulação e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 33-45, 2002.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP. **História**. Disponível em: <<http://www.ufop.br>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Quem somos?**. Disponível em: <<http://www.visaojr.com.br/site/sobre/ufop>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Polos de educação a distância UFOP, Bahia**. Disponível em: <<http://www.cead.ufop.br/index.php/bahia>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Polos de educação a distância UFOP, Minas Gerais**. Disponível em: <<http://www.cead.ufop.br/index.php/minas-gerais>>. Acesso em: 09 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Polos de educação a distância UFOP, São Paulo**. Disponível em: <<http://www.cead.ufop.br/index.php/sao-paulo>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino e Pesquisa. **Resolução CEPE Nº 3.077, de 27 de fevereiro de 2007**. Regulamenta o Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica na UFOP. Disponível em: <[http://www.prograd.ufop.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=52&Itemid=49](http://www.prograd.ufop.br/index.php?option=com_content&task=view&id=52&Itemid=49)>. Acesso em: 12 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis**. Disponível em: <<http://www.prace.ufop.br/index.php/faq>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Cursos de Graduação**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufop.br/index.php/cursos>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Unidades Acadêmicas**. Disponível em: <<http://www.proplad.ufop.br/index.php/atividades/planejamento/planejamento-2012-2013/unidades-academicas>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**. Disponível em: <[http://www.propp.ufop.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=105&Itemid=179](http://www.propp.ufop.br/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=179)>. Acesso em: 11 fev. 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **BOLETIM ESPECIAL No. 194 1º. DÍA DE LA CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR**. Disponível em: <[http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=563:novos-dados-do-relatorio-global-de-ensino-superior-mostram-uma-mutacao-da-mobilidade&catid=19:internacional&Itemid=153](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=563:novos-dados-do-relatorio-global-de-ensino-superior-mostram-uma-mutacao-da-mobilidade&catid=19:internacional&Itemid=153)>. Acesso em: 06 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação Superior: reformas, mudanças e internacionalização**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133972por.pdf>>. Último acesso em: 02 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **O estado da educação superior no mundo, hoje**. Boletim n. 192, 2009. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro192/noticia2portugues.html>>. Último acesso em: 03 fev. 2015.

VAN ZANTEN, Agnès. Políticas Educativas. In: DICIONÁRIO de Educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Saber global, saberes locais: evoluções recentes da sociologia da Educação na França e na Inglaterra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 112, p. 48-58, 1999.

VILALTA, Luis Antônio. **A internacionalização do ensino superior brasileiro: conceitos e características do processo em instituições privadas de ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

YIN, Robert. **Case Study Research: Design and Methods**. 2ª ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. 1994.

**APÊNDICE A****Questionário**

Este questionário tem como objetivo conhecer as características socioeconômicas e acadêmicas dos/as participantes do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica. Os dados obtidos serão utilizados pela Andifes e por pesquisas acadêmicas. As respostas em nenhuma hipótese serão identificadas.

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Ano de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_
3. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
4. Cidade e estado de residência:  
\_\_\_\_\_
5. Como você se considera:  
( ) branco (a)  
( ) negro (a)  
( ) pardo (a)/mulato (a)  
( ) amarelo (a) (de origem oriental)  
( ) indígena ou de origem indígena
6. Você tem quantos irmãos?  
( ) nenhum  
( ) um  
( ) dois  
( ) três ou mais
7. Qual a faixa de renda mensal da sua família?  
( ) até 3 salários mínimos.  
( ) mais de 3 até 10 salários mínimos.  
( ) mais de 10 até 30 salários mínimos.  
( ) mais de 30 salários mínimos.
8. Qual o grau de escolaridade da sua mãe?  
( ) nenhuma escolaridade.  
( ) ensino fundamental: de 1ª a 4ª série.  
( ) ensino fundamental: de 5ª a 8ª série.  
( ) ensino médio.  
( ) ensino superior.
9. Qual o grau de escolaridade do seu pai?  
( ) nenhuma escolaridade.  
( ) ensino fundamental: de 1ª a 4ª série.  
( ) ensino fundamental: de 5ª a 8ª série.  
( ) ensino médio.

- ensino superior.
10. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?
- todo em escola pública  
 todo em escola privada (particular)  
 maior parte em escola pública  
 maior parte em escola privada (particular)  
 metade em escola pública e metade em escola privada (particular)
11. Com qual idade entrou no ensino superior?
- 17 ou 18 anos  
 19 ou 20 anos  
 21 ou 22 anos  
 23 ou 24 anos  
 acima de 24 anos
12. Qual é o seu curso de graduação?
- 
13. Qual o turno da sua graduação?
- Diurno.  
 Noturno.
14. Em qual instituição de ensino superior cursa/cursou a graduação?
- 
15. Em qual instituição de ensino superior realizou a mobilidade acadêmica?
- 
16. Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso **durante a graduação**:
- não trabalho e meus gastos são financiados pela família.  
 trabalho e recebo ajuda da família.  
 trabalho e me sustento.  
 trabalho e contribuo com o sustento da família.  
 trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.
17. Você teve algum tipo de bolsa remunerada durante a graduação?
- sim, bolsa de assistência estudantil.  
 sim, bolsa de iniciação científica.  
 sim, outro tipo de bolsa. Especificar:
- 
- não.
18. Qual o principal motivo que o levou a participar do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica?
- Orientação educacional de docentes ou de outro membro da comunidade acadêmica de origem.

- Interesse em área de destaque na instituição de ensino superior de destino.
- Aprendizagem e vivências.
- Questões pessoais.
- Outro.

Especificar: \_\_\_\_\_

19. Assinale **N** para o que avalia negativamente no Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica e **P** para o que avalia positivamente:

- Aprendizado acadêmico.
- Aproveitamento de créditos.
- Divulgação.
- Experiência da mobilidade acadêmica.
- Informações sobre o programa na comunidade acadêmica.
- Número de bolsas.
- Interação entre as instituições de ensino superior.
- Recepção na instituição de destino.
- Vivência em outro lugar.
- Outro. Especificar:

\_\_\_\_\_

20. Recomendaria o Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica para um colega?

- Sim.
- Não.

**Desde já agradecemos a sua participação na pesquisa!**

**ANEXO A****Relação de universidades participantes do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica**

CEFET-MG - Eugênia de Oliveira Pinto  
Coordenadora Geral dos Programas de Fomento à Graduação  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG)  
(31) 3319-7033  
eugenia@adm.cefetmg.br  
dirgrad@adm.cefetmg.br

CEFET-RJ - Weber Figueiredo da Silva  
Departamento de Educação Superior (DEPES)  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)  
(21) 2566-3120  
depes@cefet-rj.br

IFBA - Luiz Gustavo Duarte  
Assessor para Assuntos Internacionais  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)  
(71) 3221-0341  
international@ifba.edu.br  
ifbahiainternational@gmail.com

IFMA - Ximena Paula Nunes Bandeira Maia da Silva  
Pró-reitora de Ensino  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)  
(98) 3218-9012 /9115  
ximena@ifma.edu.br

UFABC - Carlos Alberto Kamienski  
Assessor de Relações Internacionais  
Universidade Federal do ABC (UFABC) (11) 3356-7221  
carlos.kamienski@ufabc.edu.br  
rel.internacionais@ufabc.edu.br

UFAC - Lidianne Assis Silva  
Coordenadora e Apoio a Programas de Iniciação Profissional e Mobilidade Estudantil  
(CAIPME/PROGRAD)  
Universidade Federal do Acre (UFAC)  
(68) 3229-2376  
caipme@gmail.com  
lidisagro@gmail.com

UFAL - Felipe José de Queiroz Sarmiento  
Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (CDP/PROGRAD)  
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)  
(82) 3214-1066



felipe.sarmiento@prograd.ufal.br  
cdp@prograd.ufal.br

UFAM - Lucídio Rocha Santos  
Pró-reitor de Ensino de Graduação  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)  
(92) 3305-1482  
secretaria\_proeg@ufam.edu.br  
lucidio@ufam.edu.br

UFBA - Teresa Cristina Bahiense de Sousa  
Assessoria de Ensino - Pró-reitoria de Graduação  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
(71) 3283-7119  
coorgrad@ufba.br  
prograd@ufba.br

UFC - Tito Livio Cruz Romão  
Coordenadoria de Assuntos Internacionais  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
(85) 3366-7333 /7336  
internacionalufc@ufc.br  
cai.mobilidade@ufc.br

UFCA - Demetrius Barbosa Cartaxo  
Coordenadoria de Controle Acadêmico  
Universidade Federal do Cariri (UFCA)  
(88) 3572-7422  
proen@ufca.edu.br  
demetrius@cariri.ufc.br

UFMG - Luciano Barosi de Lemos  
Pró-reitor de Ensino  
Universidade Federal de Campina Grande (UFMG)  
(83) 2101-5225  
prg@ufcg.edu.br  
lbarosi@gmail.com

UFCSPA - Marilu Fiegenbaum  
Coordenação de Mobilidade Acadêmica  
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)  
(51) 3303-8817  
mobilidadeacademica@ufcspa.edu.br  
graziadio@ufcspa.edu.br

UFERSA - Augusto Carlos Pavão  
Pró-reitor de Graduação  
Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA)  
(84) 3317-8234 /8331  
prograd@ufersa.edu.br

UFES - Itamar Mendes da Silva  
Diretor do Departamento de Apoio Acadêmico (DAA)  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
(27) 4009-2411  
daae@prograd.ufes.br  
secprograd@prograd.ufes.br

UFF - Geisa Mendonça  
Coordenadora de mobilidade  
Universidade Federal Fluminense (UFF)  
(21) 2629-5080  
mobilidade@proac.uff.br

UFFS - Élsio Corá  
Diretoria de Políticas de Graduação  
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)  
(49) 2049-1515 /1516  
mobilidadeacademica@uffs.edu.br

UFG - Leandro Luís Galdino de Oliveira  
Coordenador do Programa Andifes de Mobilidade Estudantil (PME)  
Universidade Federal de Goiás (UFG)  
(62) 3521-1466  
prograd@prograd.ufg.br  
leandroluis@inf.ufg.br

UFGD - Giselle Cristina Martins Real  
Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROGRAD)  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)  
(67) 3410-2825 /2820  
secac@ufgd.edu.br

UFJF - Maria dos Remédios Pereira da Silva  
Gerente de Mobilidade Acadêmica / Pró-reitoria de Graduação  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)  
(32) 2102-3981  
mobilidade.prograd@ufjf.edu.br

UFLA - Maria Cristina Algélico Mendonça  
Professora/Coordenadora de Mobilidade Acadêmica  
Universidade Federal de Lavras (UFLA)  
(35) 3829-1113 /1767  
mariacam@dae.ufla.br  
prg@prg.ufla.br

UFMA - Cláudia Maria Pinho de Abreu Pecegueiro  
Departamento de Desenvolvimento do Ensino de Graduação (Dedeg)  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
(98) 3272-8736 / 8743  
diaac.proen@ufma.br

claudia.pecegueiro@ufma.br

UFMG - Carlos Henrique Costa Moreira  
Setor de Estágios e Mobilidade Acadêmica (PROGRAD)  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
(31) 3409-4438 /4565  
estagio@prograd.ufmg.br

UFMS - Henrique Mongelli  
Pró-reitora de Ensino de Graduação  
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS)  
(67) 3345-7130 /3345-7152  
preg.rtr@ufms.br  
mongelli@facom.ufms.br

UFMT - Jussane Sartor  
Técnico Administrativo em Educação e Gerente de Estágio e Mobilidade Acadêmica  
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)  
(65) 3615-8105 /8101/8102  
jussane@ufmt.br  
mobilidade@ufmt.br

UFOP - Adilson Pereira dos Santos  
Coordenador do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica Nacional na UFOP  
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)  
(31) 3559-1323 /1325  
mobilidadeacademica@prograd.ufop.br

UFOPA - Hericka Cunha  
Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais (Arni)  
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)  
(93) 2101-4934 / 4935  
hericka.cunha@ufopa.edu.br  
arni@ufopa.edu.br

UFPA - Aluizio Marinho Barros Filho  
Presidente do Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos (CIAC)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
(91) 3201-7158 /7359  
ciac@ufpa.br

UFPB - Eliane Ferraz  
Coordenador de Estágio e Monitoria  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
(83) 3216-7383  
cem@prg.ufpb.br  
mauricio.cem@prg.ufpb.br

UFPE - Arnaldo Manoel Pereira Carneiro  
Coordenação de Apoio Acadêmico

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
(81) 2126-7015  
apoioacademico.proacad@ufpe.br

UFPel - Letícia Demari Antunes  
Núcleo de Programas – Coordenação de Programas e Projetos (CPP) – Pró-reitoria  
de Graduação  
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)  
(53) 3921-1162  
prg.mobilidade@gmail.com

UFPI - Maria do Socorro Leal Lopes  
Pró-reitora de Ensino de Graduação  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)  
(86) 3215-5540  
preg@ufpi.edu.br  
pregsec@ufpi.edu.br

UFPR - Regina Maria Hartog Pombo Rodriguez  
Coordenadora de Mobilidade da Assessoria de Relações Internacionais  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
(41) 3360-5343 / 3360-5346  
internacional@ufpr.br

UFRA - Rohane de Lima  
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)  
(91) 3210-5110 /5104/5108  
rohane.delima@ufra.edu.br

UFRB - Josemary Pereira Santana  
Coordenadoria de Políticas e Planejamento de Graduação / Núcleo de Gestão de  
Programas de Bolsas e Projetos Especiais  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)  
(75) 3621-9214  
prograd.copeg.nuprob@ufrb.edu.br  
josy@ufrb.edu.br

UFRGS - Andréa dos Santos Benites  
Departamento de Cursos e Políticas de Graduação / Divisão de Políticas  
Acadêmicas (DPA) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
(51) 3308-4591  
dpa@prograd.ufrgs.br  
dcpgrad@prograd.ufrgs.br

UFRJ - Verônica Cerqueira de Almeida  
Divisão de Integração Acadêmica (Pró-reitoria de Graduação)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
(21) 3938-1713 /1727  
mobilidadeacademica@pr1.ufrj.br

UFRN - Márcio Venício Barbosa  
Secretário de Relações Internacionais e Interinstitucionais  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
(84) 3342-2271  
sri@sri.ufrn.br  
marcio.barbosa@sri.ufrn.br

UFRPE - Ivoneide de Carvalho Lopes Barros Coordenadora Geral dos Cursos de  
Graduação Universidade Federal do Rural de Pernambuco (UFRPE)  
(81) 3320-6040 /6041  
proreitor@preg.ufrpe.br  
cgcg@preg.ufrpe.br

UFRR - Sandra Vanessa da Silva Teixeira  
Diretora de Assuntos Acadêmicos (Pró-reitoria de Ensino e Graduação)  
Universidade Federal de Roraima (UFRR)  
(95) 3621-3116 / 3458  
sandra.teixeira@ufr.br  
daa.proeg@ufr.br

UFRRJ - Marcelo Felício  
Núcleo de Apoio Pedagógico – Pró -reitoria de Graduação  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)  
(21) 2682-1112  
macademica@ufrj.br

UFS - Jonatas Silva Marques  
Pró-reitor de Graduação  
Fundação Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
(79) 2105-6508 / 6415  
jonatas@ufs.br  
secretariaprograd@gmail.com

UFSC - Angélica T. Amaral  
Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
(48) 3721-2994  
angelica.ta@ufsc.br  
prograd@contato.ufsc.br

UFSCar - Sandra Abib  
Coordenadora da Mobilidade Acadêmica / Pró -reitora de Graduação  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
(16) 3351-9476  
mobilidadeacademica@ufscar.br

UFSJ - José Roberto Ribeiro  
Coordenador de Mobilidade Acadêmica  
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)  
(32) 3379-2322

zerozero1964@gmail.com  
jroberto@ufsj.edu.br

UFSM - Jerônimo Siqueira Tybusch  
Coordenador de Mobilidade Acadêmica  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
(55) 3220-8187  
mobilidade@ufsm.br

UFT - Denise de Barros Capuzzo  
Diretora de Programas Especiais em Educação  
Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
(63) 3232-8271  
mobilidade@uft.edu.br  
dirpee@uft.edu.br

UFTM - Caroline Gomes de Almeida  
Responsável pelo Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica/ Pró-Reitoria de  
Ensino Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)  
(34) 3318-5075 / 5072  
caroline@proens.ufm.edu.br

UFU - Raquel Santini Leandro Rade  
Diretora de Relações Internacionais e Interinstitucionais  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
(34) 3291-8969  
rslr@ufu.br  
secretaria@dri.ufu.br

UFV - Vicente de Paula Lelis  
Coordenador do Convênio  
Universidade Federal de Viçosa (UFV)  
(31) 3899-2173  
vlelis@ufv.br

UFVJM - Flaviana Tavares Vieira  
Coordenadora local do PME / Pró-reitoria de Graduação  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)  
(38) 3532-6062 /1200  
prograd@ufvjm.edu.br  
daa@ufvjm.edu.br

UnB - Polyanna Serejo Freire da Silva  
Coordenadora de Monitoria, Mobilidade e PET (CMoP)  
Universidade de Brasília (UnB)  
(61) 3307-2540  
mobilidadedaia@unb.br  
mobilidadeunb@gmail.com

UNIFAL-MG - Lilian Abram dos Santos

Coordenadora de mobilidade acadêmica  
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)  
(35) 3299-1415  
lilian.santos@unifal-mg.edu.br  
grad@unifal-mg.edu.br

UNIFAP - Gutemberg de Vilhena Silva  
Pró-reitor de Cooperação e Relações Interinstitucionais (ProCri)  
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)  
(96) 3312-1700  
mobilidade\_academica@unifap.br  
procri@unifap.br

UNIFEI - Maurílio Pereira Coutinho Secretário de Cooperação Institucional  
Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)  
(35) 3629-1101  
aci@unifei.edu.br  
mc9@unifei.edu.br

UNIFESP - Carla Marquezi  
Secretária do Sistema de Seleção para Ingresso de Alunos na Universidade /  
Transferências Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)  
(11) 3385-4101 ramal: 8662  
carla.marquezi@unifesp.br  
mobilidade@unifesp.br

Unila - Gisele Ricobom  
Pró-reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (Proint)  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)  
(45) 3529-2175  
proint@unila.edu.br

UNILAB - Bruno Alencar de Olivera  
Núcleo de Mobilidade e Cooperação Solidária / Pró-Reitoria de Relações  
Institucionais (PROINST)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)  
(85) 3332-1052  
mobilidade@unilab.edu.br  
proinst@unilab.edu.br

UNIPAMPA - Denis Cobas  
Coordenadoria de Infra-estrutura Acadêmica  
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)  
(53) 3240-5400 - Ramal: 5354  
deniscobas@unipampa.edu.br  
afastamentos@unipampa.edu.br

UNIR - Jorge Luiz Coimbra de Oliveira  
Responsável pelo programa de Mobilidade Acadêmica  
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

(69) 2182-2182  
jorge@unir.br  
icaro@unir.br

UNIRIO - Elizabeth da Silva Guedes  
Secretaria de Apoio Acadêmico ao Estudante de Graduação  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)  
(21) 2542-7857  
saeg@unirio.br

UNIVASF - Fabrício Souza Silva  
Diretor de Programas Especiais de Graduação  
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)  
(87) 2101-6753 / 2101-6749  
fabricio.souzasilva@univasf.edu.br  
proen@univasf.edu.br

UTFPR - Cesar Augusto dos Santos  
Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (DIREC)  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)  
(41) 3310-4998  
arint@utfpr.edu.br