

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Letícia Helena Krutzfeldt Antoniazzi

MOBILIDADE ESTUDANTIL NO ENSINO
SUPERIOR: uma experiência de intercâmbio na
Unicamp

Campinas

2014

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Letícia Helena Krutzfeldt Antoniazzi

MOBILIDADE ESTUDANTIL NO ENSINO
SUPERIOR: uma experiência de intercâmbio na
Unicamp

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de
Educação da UNICAMP para
obtenção de título de Bacharel e
Licenciatura em Pedagogia, sob
orientação da Prof^a Dr^a Helena M. S.
Sampaio Andery.

Campinas

2014

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8^ª/5751

An88m

Antoniuzzi, Letícia Helena Krutzfeldt, 1988-
Mobilidade estudantil no ensino superior: uma experiência
de intercâmbio na UNICAMP / Letícia Helena Krutzfeldt
Antoniuzzi. – Campinas, SP: [s.n.], 2014.

Orientador: Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino superior. 2. Internacionalização. 3. Mobilidade.
4. Cultura. 5. Intercâmbio de estudantes. I. Sampaio, Helena
Maria Sant'Ana, 1961-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

15-031-BFE

RESUMO

O presente estudo contempla objetivos de duas naturezas: 1) entender o significado da mobilidade estudantil em uma universidade alemã e na Unicamp; 2) conhecer as singularidades acadêmicas de cada instituição a partir de um exercício de duplo estranhamento, no sentido antropológico, sobre a experiência da autora como intercambista e estudante regular da Faculdade de Educação/Unicamp. Trata-se de um estudo descritivo organizado em três capítulos. No primeiro capítulo aborda-se o processo de internacionalização do ensino superior e desenvolve-se uma contextualização desse fenômeno em nível mundial bem como em nível latino-americano e europeu; no segundo capítulo, ambas as universidades - Unicamp e Zeppelin Universität - são apresentadas e discute-se a mobilidade estudantil em cada instituição; no terceiro capítulo, por fim, é desenvolvida uma reflexão acerca da experiência da autora como intercambista e sua vivência na Faculdade de Educação/Unicamp.

Palavras-chave: Internacionalização do ensino superior; Mobilidade estudantil; Culturas universitárias.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico da evolução trimestral da distribuição de bolsas de estudo de graduação por região	25
Figura 2 - Gráfico de alunos de graduação da Unicamp em intercâmbio no exterior (ano)	34
Figura 3 - Vista aérea do campus SMH.....	41
Figura 4 - Vista frontal do campus SMH	41
Figura 5 - Vista superior da Faculdade de Educação da Unicamp.....	43
Figura 6 - Container cinza	50
Figura 7 - Containers azuis.....	51
Figura 8 - Plantas em frente do container.....	51
Figura 9 - Sala de relaxamento	52
Formel 10 - Casa de madeira giratória no solário	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos estudantes internacionais por região de recepção	10
Quadro 2 - Razões para a internacionalização do ensino superior	12
Quadro 3 - Estudantes enviados pelos países da América Latina para o estrangeiro em 2008 – países com mais de 10.000 alunos enviados	18
Quadro 4 - Estimativa da distribuição de bolsas segundo a modalidade.....	24
Quadro 5 - Principais destinos de alunos da graduação – 2013	35
Quadro 6 - Principais países de origem dos estudantes estrangeiros - 2013	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
ARI	Assessoria de Relações Internacionais
AUMG	Associação das Universidades do Grupo de Montevidéu
CAP	Centro Acadêmico de Pedagogia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CORI	Coordenadoria de Relações Institucional e Internacional
ERASMUS	European Action Scheme for the Mobility of University Students
ESCALA	Espacio Acadêmico Comum Ampliado Latinoamericano
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE	Faculdade de Educação
FLASCO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IES	Instituição de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MRE	Ministério das Relações Exteriores

OMC	Organização Mundial de Comércio
PAD	Programa de Apoio Didático
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROLAM	Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina
QS	Consultoria Quacquarelli Symonds
SEM	Setor Educativo do Mercosul
SHM	Campus Seemooser Horn
UE	União Europeia
UEALC	Espaço Comum de Ensino Superior União Europeia, América Latina e Caribe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
VRERI	Vice-Reitoria Executiva de Relações Internacionais
ZU	Zeppelin Universität

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	5
1.1 Contextualização da internacionalização do ensino superior	5
1.2 A mobilidade estudantil nos contextos nacionais de ensino superior: alguns conceitos para discussão	11
1.2.1 O contexto latino americano e o contexto europeu	16
1.2.2 A internacionalização do ensino superior no Brasil: alguns elementos para a sua contextualização	19
CAPÍTULO II	26
2.1 As instituições: Unicamp e ZU	26
2.2 Mobilidade estudantil na Unicamp e na Zeppelin Universität.....	31
2.2.1 Os números da mobilidade estudantil na Unicamp e na ZU	33
2.2.2 O sentido da internacionalização na Unicamp e na ZU	38
CAPÍTULO III	40
3.1 Rotina Universitária	40
3.1.1 Os estudantes: primeiras impressões	47
3.2 Didática e dinâmica em sala de aula	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

INTRODUÇÃO

A mobilidade estudantil se destaca como uma das formas de expressão do processo de internacionalização do ensino superior, o qual é abordado sob diferentes perspectivas na literatura sobre o tema (LAUS, 2003; TEICHLER, 2004; ALTBACH e KNIGHT, 2007; BRUNNER e URIBE, 2007; LIMA e MARANHÃO, 2009; CASTRO e NETO, 2012). No Brasil, por exemplo, segundo Sampaio e Paes (2014, no prelo) o estudo acerca do fenômeno da internacionalização do ensino superior abriga quatro temas: a) processo de mercantilização, b) internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES), c) mobilidade acadêmica, d) geopolítica. As autoras reforçam que esses temas não são tratados de maneira estanque na literatura contemplada, visto que eles compreendem uma discussão a cerca de especificidades de um tema mais amplo e comum a todos.

No âmbito do estudo sobre a internacionalização do ensino superior, este trabalho tem como objeto de estudo a mobilidade estudantil. A mobilidade estudantil é apenas um dos ramos da mobilidade acadêmica, a qual inclui também a mobilidade de docentes e pesquisadores. De acordo com Castro e Neto (2012), a mobilidade como fenômeno não está associada apenas ao movimento de deslocamento de pessoas; mas engloba, igualmente, estruturas, meios, culturas e significados, uma vez que é um fenômeno social. Há alguns autores que utilizam o termo circulação de estudantes como sinônimo de mobilidade estudantil, bem como caracterizam esse fenômeno como um tipo de migração (ANASTÁCIO, 2014).

No ano de 2012, participei de um dos vários programas de mobilidade estudantil oferecidos pela CORI/Unicamp – Coordenadoria de Relações Institucional e Internacional. Meu destino foi a Zeppelin Universität (ZU) em Friedrichshafen, ao sul da Alemanha,

universidade com a qual a Unicamp tem convênio. Para fazer parte do programa, antes foi necessário participar de um processo seletivo realizado pela própria CORI, pois havia apenas duas vagas disponíveis direcionadas a todos os estudantes de graduação da Unicamp. Um dos pré-requisitos era ter proficiência no idioma alemão ou inglês - era necessário comprovar através de algum documento. Para realizar minha inscrição no processo seletivo foi necessário também enviar à CORI uma cópia do meu passaporte, uma carta de motivação - na qual eu dizia o porquê gostaria de participar desse programa de intercâmbio -, bem como uma carta de recomendação. Após ser selecionada, ainda foi necessário esperar pela carta de aceitação da ZU para poder retirar meu visto.

Esse programa de mobilidade não contemplava bolsa de estudos, portanto tive que arcar com todas as despesas (passagem, moradia, seguro saúde, alimentação, etc); obtive somente a isenção das taxas acadêmicas, devido ao convênio estabelecido com a Unicamp. Desse modo, não paguei taxas de mensalidades na ZU, embora ela seja uma universidade privada e, portanto, não gratuita.

A ZU organizou um esquema de “Buddy” – próprios estudantes da ZU - para receber os estudantes estrangeiros. O buddy é a pessoa responsável por recepcionar o/a intercambista e apresentar a cidade bem como a universidade. Dos três buddies que eu tive, apenas um entrou em contato comigo; ele inclusive se ofereceu e foi me buscar no aeroporto.

Nesse semestre da primavera (primeiro semestre do ano, de janeiro a maio) éramos em 22 intercambistas, dos quais 14 chegaram em janeiro e 8 já estavam na universidade desde o semestre de inverno (de setembro a dezembro) do ano anterior. As nacionalidades eram bem diversas: havia nove pessoas do continente americano - um estudante do Canadá, três dos EUA, dois do México, um da Colômbia e duas do Brasil; sete do continente europeu – uma estudante da Dinamarca, uma da Inglaterra, uma da Suíça, uma da Rússia, um da Espanha e

dois da França; e seis estudantes do continente asiático – três da China, duas do Taiwan e um do Japão. A outra estudante brasileira também era da Unicamp, mas não nos conhecíamos, pois ela estudava no campus de Limeira.

O International Office da ZU acolheu todos os estudantes estrangeiros muito bem, sempre se colocou à disposição, nos ajudou quando necessário e nos orientou. Lembro até hoje de uma orientação dada, a todos nós, em relação à integração com os estudantes alemães. Foi dito que na Alemanha as pessoas esperam que o estrangeiro chegue e se apresente para iniciar um primeiro contato, portanto, não era para esperarmos que os estudantes regulares viessem nos dar as boas-vindas, pois isso não aconteceria. Pelo contrário, a iniciativa deveria partir de nós estrangeiros. Esse aspecto é bem diferente no Brasil, pois é costume local recepcionar e conversar com uma pessoa de fora, de modo a buscar integrá-la. Confesso que essa situação me causou estranhamento e me fez pensar de modo diferente – antes pensava que se a pessoa não viesse conversar comigo, eu estando em um ambiente diferente, significava que ela não tinha interesse em me conhecer.

Essa minha experiência de intercâmbio, durante o ano de 2012 na Zeppelin Universität como estudante do curso de comunicação e gestão cultural, e a minha vivência como estudante de graduação do curso de pedagogia da Unicamp, desde 2007, compõem o campo empírico do presente estudo. Os objetivos do trabalho são de duas naturezas: 1) entender o significado da mobilidade estudantil em uma universidade estrangeira e na Unicamp; 2) fazer uma reflexão sobre a minha experiência como intercambista e a minha vivência na Faculdade de Educação/Unicamp (FE), de modo a conhecer as singularidades acadêmicas de cada instituição.

Trata-se de um estudo descritivo desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas e fontes secundárias, bem como através da observação participante (MALINOWSKI, 1976) e

de um duplo exercício de estranhamento no sentido antropológico (DA MATTA, 1978; VELHO 1978). Desse modo, procuro transformar os meus estranhamentos frente à nova realidade da ZU em familiar. Por meio da minha experiência nesse novo lugar, busco apreender os valores e os ideais que orientam as atitudes e o comportamento das pessoas ao meu redor, de forma a familiarizar-me com os princípios que organizam a sociedade da ZU. O inverso também é válido: procuro estranhar o modo pelo qual as práticas dos docentes e estudantes se organizam como curso de pedagogia da FE com as quais eu já estava familiarizada. É por meio da relação entre o meu contexto de significações e essa outra realidade diferente – ou seja, pela própria relação de alteridade -, que consigo entender as singularidades acadêmicas da FE/Unicamp e da ZU.

Esse trabalho está organizado em três capítulos: no primeiro capítulo, o processo de internacionalização do ensino superior é contextualizado tanto em nível mundial como em nível latino-americano e europeu; no segundo capítulo, faz-se uma apresentação tanto da Unicamp como da ZU e discute-se a mobilidade estudantil em cada instituição; no terceiro capítulo desenvolvo uma reflexão sobre minha experiência como intercambista e a minha vivência na Unicamp. Por fim, finalizo este trabalho com as considerações finais.

CAPÍTULO I

1.1 Contextualização da internacionalização do ensino superior

O que entender por internacionalização do ensino superior? Quais são os fatores que estão imbricados nesse processo? Como os diferentes sistemas nacionais de ensino superior se inserem nesse movimento? Mais especificamente, como a educação superior é, por fim, afetada por esse processo?

Essas são apenas algumas das muitas questões presentes na literatura sobre o processo de internacionalização do ensino superior. Não pretendo nesse estudo dar conta de todas elas; meu objetivo é antes contextualizar o fenômeno da internacionalização para que possamos compreender melhor uma de suas formas de expressão, a mobilidade estudantil, a partir da comparação de duas instituições de ensino superior, uma no Brasil – a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - e outra na Alemanha – a Zeppelin Universität (ZU).

Mas antes, reitero, é preciso retomar alguns estudos clássicos sobre o tema. Laus (2003), Teichler (2004), Altbach e Knight (2007) e Castro e Neto (2012) concordam que a internacionalização do ensino superior é um fenômeno que está associado a instâncias políticas e econômicas. Nesse sentido, para esses autores, as mudanças pelas quais passa a educação, principalmente a de nível superior, inscrevem-se no processo mais geral de globalização. Altbach, Reisberg e Rumbley (2009 apud DE WIT 2011) apontam como a globalização está associada a esse processo de internacionalização do ensino superior:

“Globalization, a key reality in the 21st century, has already profoundly influenced higher education. (...) We define globalization as the reality shaped by an increasingly integrated world economy, new information and communications technology, the emergence of an international knowledge network, the role of the English language, and other forces beyond the control of academic institutions (...). Internationalization is defined as the variety of policies and programs that universities and governments implement to respond to globalization.” (p.243)

Há ainda alguns processos em curso que são responsáveis por colocar a universidade em situação de mercado, um deles, por exemplo, é a regulamentação da educação como serviço pela Organização Mundial de Comércio (OMC) no âmbito do Acordo Geral de Comércio de Serviços¹. Tal medida dialoga com a noção de uma “indústria do ensino superior”, a qual está vinculada à concepção de educação superior como um serviço globalmente negociável como um bem de mercado (BRUNNER e URIBE, 2007). No que tange ao ensino superior ainda está em processo de negociação; todavia, caso seja aprovado, terá grandes efeitos na organização do ensino superior em âmbito mundial (KNIGHT, 2006 apud SAMPAIO, 2014).

Ainda que globalização, internacionalização e mercantilização sejam processos muitas vezes imbricados, não podem ser tomados como sinônimos. Altbach e Knight (2007) entendem globalização como forças políticas, econômicas e sociais responsáveis por conduzir o ensino superior do século XXI para um grande envolvimento internacional. Segundo os autores, é a primeira vez que o capital global investe intensamente na indústria do conhecimento. Tal investimento, acrescentam os autores, surge como um reflexo da emergência da “sociedade do conhecimento”, caracterizada pelo aumento do setor de serviços assim como pela dependência de diversas sociedades no conhecimento produzido e nas pessoas altamente qualificadas como condição para o crescimento econômico. Enquanto que a globalização seja inalterável, ainda de acordo com Altbach e Knight (2007), a internacionalização envolve inúmeras escolhas e é definida por Altbach, Reisberg e Rumbley (2009 apud DE WIT 2011) como a variedade de políticas e programas implementados pelas

¹ “A GATS descreve o serviço ou comércio educacional (sem jamais usar esses termos) em quatro modos: a) suprimento sem fronteira - quando não implica em mudança física por parte do consumidor nem do fornecedor do serviço, como a educação a distância e o e-learning. b) Consumo no exterior - quando há mudança do consumidor para o país do provedor do serviço, e onde o estudante terá de forma parcial ou integral a sua formação. c) Presença comercial – quando envolve o serviço provedor e estabelece facilidades comerciais em outro país prover serviço; no ensino superior correspondem à presença de campus de empresas educacionais de outros países e franquias. d) Presença de pessoas naturais – quando existe transito de pessoas de um para outro país para fornecer um serviço; no caso do ensino superior corresponde ao trânsito de professores e pesquisadores” (SAMPAIO, 2014, p.4).

universidades e pelos governos em resposta à globalização. O processo de mercantilização do ensino superior, por sua vez, é caracterizado por Brunner e Uribe (2007), em linhas gerais, como o surgimento de um mercado global de educação e investigação acadêmica.

Há diversas formas pelas quais as IES projetam-se internacionalmente: dentre elas destacam-se as pesquisas e produções conjuntas entre pesquisadores de diferentes nacionalidades; a mobilidade de profissionais altamente qualificados na condição de palestrante ou professor visitante; a oferta de programas de formação ou capacitação fora do país de origem nos modos presencial e/ou a distância e a mobilidade estudantil (TEICHLER, 2004; KNIGHT apud LIMA e MARANHÃO, 2009). Nesse sentido, a mobilidade estudantil é apenas um dos modos pelos quais os mercados locais de conhecimento conectam entre si, de forma a permitir um intercâmbio de informações entre os acadêmicos de diversas partes do mundo. A fim de incentivar tal mobilidade, Brunner e Uribe (2007) apontam que alguns sistemas nacionais acabam por internacionalizar as práticas acadêmicas em nível institucional, criando-se, assim, redes internacionais para unificar critérios e normas e, com isso, facilitar o reconhecimento de diplomas.

Um exemplo claro desse processo de adoção de um sistema acadêmico comum é o Processo de Bolonha, no qual diversos países da União Europeia (UE) aderiram em 1999. O seu objetivo é constituir um “espaço europeu” de educação superior (ROBERTSON, 2009). A adesão a esse processo traduz um projeto geoestratégico, uma vez que sua intenção é também desenvolver uma economia forte e competitiva em nível mundial baseada no conhecimento. Hoje o Processo de Bolonha não se restringe apenas aos países europeus, mas abrange uma série de estratégias com o intuito de criar intercâmbios e parcerias com países situados em outras partes do globo como, por exemplo, na Ásia e na América Latina, ampliando, assim, a influência econômica da UE (ROBERTSON, 2009). Uma das consequências desse

movimento é a formação de um espaço global do ensino superior marcado por uma crescente competição entre potências por mentes e mercados: os rankings mundiais de universidades surgem, de acordo com alguns autores, imbricados nesse fenômeno e são responsáveis por difundir novas configurações da geopolítica internacional do conhecimento (TEICHLER, 2004; KNIGHT, 2008; ROBERTSON, 2009).

Com relação a essa competitividade global de produção e comercialização do conhecimento, Knight (2008) nos alerta para uma preocupante tendência no tratamento da garantia de qualidade a qual seria antes uma estratégia da universidade para manter certa posição e status no cenário internacional ao invés de promover, de fato, um aperfeiçoamento do conhecimento acadêmico. Esse cenário de competição entre as universidades por um lugar de destaque internacional tem características contraditórias e desiguais, pois a transferência do conhecimento acadêmico, como, por exemplo, por meio da mobilidade estudantil, ao mesmo tempo em que faz com que a instituição transmissora desse conhecimento perca sua exclusividade, faz também com que ela adquira mais prestígio e reputação internacional (TEICHLER, 2004).

Deve-se também notar que a inserção dos diferentes países na internacionalização do ensino superior não ocorre de modo igualitário. Altbach e Knight (2007) assinalam que os países desenvolvidos – principalmente os de língua inglesa e os grandes países da União Europeia – oferecem a maioria dos serviços e controlam boa parte dos programas, enquanto que a África, a Ásia e América Latina se inserem, em geral, como consumidores desses serviços. Como consequência dessa desigualdade no modo como os países se inserem no processo de internacionalização do ensino superior, os ganhos advindos também são desiguais: a transferência do conhecimento, por exemplo, ocorre de maneira vertical, o que

acarreta numa hegemonia, dentro do campo educacional, dos países que possuem um sistema universitário mais consolidado e com tecnologia de ponta.

Em concordância com o cenário acima assinalado por Altbach e Knight (2007), Lima e Maranhão (2009) desenvolveram os conceitos de “internacionalização ativa” e “internacionalização passiva”, a fim de diferenciar a forma como as diferentes regiões do globo se inserem nesse processo. O primeiro refere-se à inserção internacional dos países centrais, que contam com uma política de Estado para atrair e acolher acadêmicos; esses países oferecem serviços educacionais no exterior – disponibilizando seus profissionais qualificados na condição de palestrante ou professor visitante -, exportam programas de pós-graduação – como os diversos tipos de MBA (Master in Business Administration) oferecidos no Brasil -, bem como instalam instituições ou campi no exterior. O segundo conceito é o de “internacionalização passiva”, ele atinge, sobretudo, os países periféricos onde inexitem políticas criteriosas para o envio de acadêmicos para o exterior, tampouco têm capacidade para oferecerem serviços no exterior.

De acordo com Lima e Maranhão (2009), os países da América do Norte e da Europa Ocidental realizariam, claramente, a internacionalização ativa. Ainda segundo dados do Compendio Mundial de La Educación da Unesco (apud CASTRO e NETO, 2012) ambas as regiões foram as que mais receberam estudantes em mobilidade de 2004 a 2008, como consta no quadro a seguir:

Quadro 1 - Distribuição dos estudantes internacionais por região de recepção

Regiões/Anos	2004	2005	2006	2007	2008
Estados Árabes	61.983	67.440	80.009	80.026	132.752
Europa central e oriental	168.015	209.356	208.101	199.955	228.753
Ásia Central	33.958	40.993	51.174	52.307	51.375
Ásia do Leste e Pacífico	379.919	452.853	507.193	514.290	559.236
América Latina e Caribe	36.536	33.987	36.803	53.113	57.709
Amer. do Norte/Europa Ocidental	1.704.375	1.851.018	1.798.299	1.816.945	1.841.933
Ásia do Sul e Oeste	10.303	10.658	10.620	10.739	14.665
África Subsariana	59.801	62.175	62.174	73.095	79.417
Total	2.455.260	2.728.480	2.754.373	2.800.470	2.965.840

Fonte: CASTRO e NETO, 2012.

A partir da análise dos dados do quadro acima, constata-se que a América do Norte e a Europa Ocidental receberam 69,4% dos estudantes em mobilidade no ano de 2004 e essa porcentagem passa para 62,1% em 2008. A América Latina e Caribe, por sua vez, receberam o equivalente a 1,5% dos estudantes em mobilidade no ano de 2004 e, em 2008, o equivalente a 1,9%. Observa-se por esses dados que houve uma queda de 7,3% na recepção dos estudantes estrangeiros de 2004 para 2008 na América do Norte e Europa Ocidental, enquanto que houve um crescimento de 0,4% na América Latina e Caribe. Embora os países latino-americanos ainda tenham uma participação pequena enquanto destino, ela está crescendo, inclusive cresceu mais do que a participação dos países norte-americanos e europeus entre 2004 e 2008.

1.2 A mobilidade estudantil nos contextos nacionais de ensino superior: alguns conceitos para discussão

Assim como a inserção no processo de internacionalização do ensino superior ocorre de modo desigual nos diferentes países, como já foi dito anteriormente, os motivos que justificam a adoção de políticas de mobilidade estudantil também variam de acordo com o lugar que cada país ocupa no cenário global. No presente estudo o enfoque será dado ao Brasil, no contexto latino americano, e à Alemanha, no contexto europeu.

De Wit (2002 apud KNIGHT, 2004) agrupa as razões que levam os países e as IES a buscarem a internacionalização em quatro categorias: razões políticas, diz respeito à política externa, segurança nacional, assistência técnica ou cooperação para desenvolvimento, paz e entendimento mútuo, identidade nacional e identidade regional; razões econômicas, diz respeito à competitividade e crescimento econômico, ao mercado de trabalho e incentivos financeiros; razões de caráter acadêmico, diz respeito à promoção de uma dimensão internacional para pesquisa e ensino, extensão do horizonte acadêmico, desenvolvimento da instituição, reputação e status da instituição, melhoria da qualidade e padrões acadêmicos internacionais; razões culturais, diz respeito à identidade cultural nacional, entendimento intercultural e desenvolvimento social. Segundo De Wit (2011), essas razões não se excluem mutuamente, mas assumem hierarquia de prioridades diferentes em cada país ou região e podem ser modificadas com o tempo.

Com o objetivo de complementar essas categorias, Knight (2005) propõe distinguir entre as razões para a internacionalização em nível nacional e em nível institucional. Essa necessidade de distinção surge da importância que as IES estão atribuindo ao desenvolvimento de uma reputação e perfil internacional, com o intuito de manter uma posição de vantagem competitiva no cenário global. Esse interesse crescente no

reconhecimento internacional pode envolver aspectos políticos, econômicos, acadêmicos e culturais.

O quadro 2 traz, segundo Knight (2005), as novas razões, que ela denomina “razões emergentes”, para a internacionalização do ensino superior em nível nacional e institucional.

Quadro 2 - Razões para a internacionalização do ensino superior

	Nível Nacional	Nível Institucional
Razões emergentes	-Desenvolvimento de recursos humanos; -Estabelecimento de alianças estratégicas; -Geração de renda / transações comerciais; -Desenvolvimento da nação / e das IES; -Desenvolvimento sociocultural.	-Reputação e perfil internacional; -Melhoria da qualidade; -Geração de renda; -Desenvolvimento dos estudantes e professores; -Estabelecimento de alianças estratégicas; -Produção do conhecimento.

Fonte: Adaptação de Knight (2005, p. 16).

Embora Knight (2005) não trate especificamente das razões da mobilidade estudantil, a mesma é um dos principais meios de expressão e inserção no processo de internacionalização do ensino superior. Nesse sentido, algumas das razões apontadas pela autora dialogam diretamente com os programas de intercâmbio e os convênios firmados entre as universidades.

Para esse estudo serão consideradas as razões emergentes apontadas e analisadas por Knight (2005). Destaco as que têm ligação direta com a mobilidade estudantil. No nível nacional são: desenvolvimento de recursos humanos, estabelecimento de alianças estratégicas, desenvolvimento da nação e desenvolvimento sociocultural; no nível institucional as razões são: reputação e perfil internacional, estabelecimento de alianças estratégicas e desenvolvimento dos estudantes e professores.

Primeiramente abordarei as razões que operam em nível nacional. De acordo com Knight (2005), o desenvolvimento de recursos humanos resulta de uma crescente pressão e

interesse em recrutar os melhores estudantes, docentes e pesquisadores de outros países com o intuito de aumentar a competitividade científica, tecnológica e econômica do país. Ainda segundo a autora, o crescente reconhecimento da competitividade internacional faz com que também seja necessário desenvolver nos estudantes uma maior compreensão e habilidades interculturais para o uso pessoal, profissional e como cidadão, a fim de melhorar as interações entre diferentes culturas.

O estabelecimento de alianças estratégicas, de acordo com Knight (2005), pode ser visto tanto como algo que impulsiona quanto como um instrumento de internacionalização e que se volta a propósitos acadêmicos, econômicos, políticos e socioculturais. Por meio da mobilidade dos professores e estudantes, assim como do desenvolvimento de pesquisas conjuntas, alianças estratégicas são estabelecidas. Essas alianças, segue a autora, desempenham um importante papel para estreitar e desenvolver laços geopolíticos e relações econômicas bilaterais ou regionais, a fim de ganhar competitividade. Segundo Knight (2005), houve uma mudança no viés das alianças, as quais deixam de ter propósitos estritamente culturais e passam a ter propósitos econômicos, como pode ser constatado nas cooperações regionais surgidas com o intuito de fortalecer a região por meio do aumento e incentivo das atividades internacionais de educação entre seus países membros, de forma a ganhar vantagem competitiva no cenário global. Esse seria o caso do Processo de Bolonha e outras iniciativas ainda pouco conhecidas como Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM-USP/Brasil), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/vários países) e Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC/UNESCO) (CHERMANN, 1999 apud LIMA e MARANHÃO, 2009).

Segundo Knight (2005), o desenvolvimento da nação, por sua vez, está relacionado com o desenvolvimento de projetos de pesquisa internacionais que visam estimular a cooperação técnica, item considerado essencial para o desenvolvimento de uma nação carente de infraestrutura física, de recursos humanos e financeiros para possibilitar um ensino superior de qualidade.

Embora para Knight (2005) as razões relativas ao desenvolvimento sociocultural não carreguem o mesmo peso de importância das razões de ordem política e/ou econômica, é inegável a relevância delas para o desenvolvimento de experiências interculturais e para promoção das identidades culturais nacionais.

No nível institucional, ainda de acordo com Knight (2005), as razões para a internacionalização do ensino superior estão, na maioria das vezes, associadas às razões de nível nacional. Todavia, também entram em jogo variáveis como população estudantil, perfil do corpo docente, missão da IES, localização geográfica, modalidade de financiamento, entre outros aspectos.

Para Knight (2005), a reputação e perfil internacional como uma das razões para a internacionalização em nível institucional refere-se à busca, a partir de um alto padrão acadêmico internacional, por prestígio e reconhecimento além-fronteiras como uma IES de alta qualidade. Como consequência, há a possibilidade de atração dos melhores estudantes e professores assim como de um maior número daqueles que estão em mobilidade.

Já a ideia de busca pelo desenvolvimento dos estudantes e professores tem como horizonte a promoção de habilidades interculturais e internacionais. No cenário global são diversos os fatores que contribuiriam, segundo a autora, para isso: crescentes conflitos nacionais, regionais, internacionais e culturais; a mobilidade do mercado de trabalho assim

como o aumento da diversidade cultural nos ambientes de trabalho e o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação.

Por fim, ainda no nível institucional, a última razão para a internacionalização desenvolvida por Knight (2005) e destacada nesse trabalho é o estabelecimento de alianças estratégicas. O número de convênios bilaterais ou multilaterais entre as IES aumentou consideravelmente nos últimos anos. Tais convênios são firmados por diferentes motivos: possibilidade de mobilidade acadêmica; marketing; existência de um currículo comum; iniciativas de pesquisa conjunta ou devido ao desenvolvimento de programas, seminários e conferências. A razão comum a todos esses casos seria facilitar o alcance dos objetivos culturais, tecnológicos, econômicos, científicos e acadêmicos das IES envolvidas. Na medida em que as IES amadurecem mais seus objetivos e propósitos de internacionalização, mais esforços são alocados no desenvolvimento do estabelecimento de alianças estratégicas, a fim de atingir os resultados esperados.

De acordo com Knight (2005) e De Wit (2011), as razões que levam as IES buscarem a internacionalização variam no tempo, de uma região para outra, de uma IES para outra. Nesse sentido, em cada lugar a internacionalização do ensino superior ganha um significado próprio e, portanto, as ações de cada IES são direcionadas para atingir objetivos e resultados diferentes. Tendo esses aspectos em vista e considerando o quadro de razões para a internacionalização do ensino superior em nível nacional e institucional apresentado por Knight (2005), cabe perguntar pelo sentido da internacionalização na Unicamp e na ZU, considerando os lugares que cada IES ocupa no cenário mundial: a primeira no Brasil e no contexto da América Latina, e a segunda na Alemanha, no contexto europeu.

1.2.1 O contexto latino americano e o contexto europeu

A América Latina apresenta um cenário heterogêneo, no entanto, um ponto comum a todos os países é que a saída de estudantes para o exterior é muito maior do que a recepção dos mesmos.

Segundo Laus (2012), como estratégia para o fortalecimento da integração regional latino-americana, os países se unem em blocos regionais e firmam cooperações acadêmicas bilaterais ou multilaterais entre os países da região. Ainda de acordo com a autora, as cooperações visam melhorar a qualidade das IES assim como a formação de recursos humanos e de um espaço acadêmico regional, num contraponto ao avanço das ofertas de educação transnacional e como forma de promover o desenvolvimento socioeconômico da região. Esse objetivo é alcançado através dos programas de mobilidade acadêmica entre as universidades latino-americanas.

Um exemplo desse fenômeno é a formação do Setor Educativo do Mercosul (SEM). Segundo Laus (2012) suas ações têm atuado na direção de estabelecer, entre seus países membros e associados (Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai, Chile e Bolívia), um sistema regional comum de credenciamento da qualidade acadêmica na formação universitária de graduação. Esse processo de credenciamento, ainda em fase de construção,

“(…) é um grande passo para a integração do sistema de educação superior da região frente a grande onda de mobilidade internacional de estudantes, com vistas não somente a integração regional, com todos os valores acrescidos de uma identidade sul-americana, multicultural e lingüística, mas também como uma abertura para o mundo, para interações além das fronteiras físicas, culturais e políticas, na busca do avanço da ciência e da convivência harmônica entre os povos”.

(LAUS, 2012,p.137-138)

Outro campo de atuação do SEM, interessante de ser destacado, diz respeito à participação no Espaço Comum de Ensino Superior União Europeia, América Latina e Caribe (UEALC ou ALCUE). A formação desse espaço comum de ensino superior visa

facilitar a circulação de experiências, a transferência de tecnologias bem como o intercâmbio entre os estudantes, professores, pesquisadores e administradores dos países membros (LAUS, 2012).

Ainda no âmbito do Mercosul, de acordo com Laus (2012), há a formação de redes acadêmicas, as quais, em geral, propõem estimular a integração da região seja através da mobilidade acadêmica seja através do desenvolvimento de redes de cooperação entre universidades. Algumas dessas redes são: o programa da Associação das Universidades do Grupo de Montevideu (AUGM); o programa Espacio académico comum ampliado latinoamericano (Escala) e o projeto Apoio ao Programa de Mobilidade Mercosul em Educação Superior.

As medidas adotadas pelo SEM bem como a criação de redes acadêmicas no âmbito do Mercosul, de acordo com Brunner e Uribe (2007), estão associadas ao surgimento de um mercado global de educação, em que a demanda para o ensino superior deixou de ser delimitada à nação e se expandiu para além-fronteiras.

No cenário da América Latina, o Brasil tem um lugar de destaque por ter o maior Sistema de Ensino Superior da região (LAUS, 2012) e por ser um dos países que mais envia estudantes ao exterior (CASTRO e NETO, 2012). Mesmo com a constante adoção de estratégias para uma integração latino-americana, como já foi pontuado, o que se observa é um maior envio de estudantes dessa região para países situados no hemisfério norte, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 3 - Estudantes enviados pelos países da América Latina para o estrangeiro em 2008 – países com mais de 10.000 alunos enviados

PAÍSES DE ORIGEM	TOTAL	PAÍSES DE ACOLHIMENTO				
		1º destino	2º destino	3º destino	4º destino	5º destino
Brasil	23.410	E.U.A (7.586)	França (2.941)	Portugal (2.204)	Alemanha (1.878)	Espanha (1.337)
Colômbia	18 082	E.U.A (6.669)	Espanha (3.014)	França (2.281)	Alemanha (1.074)	Austrália (740)
México	25.444	E.U.A (14.853)	Espanha (2.103)	França (1.751)	Reino Unido (1.303)	Alemanha (1.299)
Peru	14. 719	E.U.A (3.676)	Espanha (2.861)	Chile (1.523)	Cuba (1.422)	Itália (1.243)
Venezuela	12.428	E.U.A (4.451)	Cuba (3.520)	Espanha (1.517)	França (492)	Portugal (452)

Fonte: CASTRO e NETO, 2012.

Nesse quadro aparecem somente os países que se sobressaíram no processo de mobilidade estudantil, no ano de 2008, por terem enviado mais de 10.000 estudantes para o exterior. Nota-se que o Estados Unidos aparece como o principal destino para o envio dos estudantes oriundos dos países em questão. No Brasil, Colômbia e México, onde há um maior número de estudantes em mobilidade, a América Latina não está dentre os principais destinos.

Considerando esses dados e que a região latino-americana se insere no processo de internacionalização do ensino superior, em geral, através de uma maior emissão do que recepção de estudantes estrangeiros, como já foi dito, observa-se que na América Latina se tem descolamentos de estudantes, quase que em um sentido único: da periferia para o centro, dos países em desenvolvimento para os países desenvolvidos.

A União Europeia, por seu turno, também tem adotado medidas que estão associadas à formação de um mercado global da educação. O Processo de Bolonha, como já dito, surgiu como uma estratégia de expandir a integração regional dos países europeus, de modo a criar uma integração política-econômica baseada no desenvolvimento de uma área comum para o

ensino superior. A cooperação entre os países tem por objetivo possibilitar a UE competir internacionalmente com outras potências econômicas, como por exemplo, os EUA, Japão e outras economias emergentes como a China.

Segundo Anastácio (2014), antes mesmo do Processo de Bolonha entrar em curso, a UE já vinha promovendo programas como o ERASMUS (European Action Scheme for the Mobility of University Students), que pretendeu promover a mobilidade dos estudantes e a cooperação acadêmica entre os países da Comunidade Europeia. O sucesso do programa e a necessidade de ampliar a mobilidade resultaram na criação de um novo programa em 2004, dessa vez não restrito aos cidadãos da UE, chamado ERASMUS Mundus. Atualmente mais de 30 países, inclusive do Leste Europeu, Oriente Médio e Ásia, participam desse programa.

Para complementar esse cenário, os grandes países membros da UE estão entre os que mais recebem estudantes em mobilidade. Segundo Castro e Neto (2012), esse fato justifica-se devido à notável importância política desses países, ao alto desenvolvimento econômico, tecnológico e científico bem como à existência de políticas de Estado para atração e acolhimento dos mesmos – indicativos esses da internacionalização ativa apontada por Lima e Maranhão (2009). É importante destacar que na UE também há um envio significativo de estudantes para IES de outros países através de seus programas.

1.2.2 A internacionalização do ensino superior no Brasil: alguns elementos para a sua contextualização

O Brasil, apesar de estar inserido de forma periférica no processo de internacionalização, segundo boa parte da bibliografia pesquisada, tem adotado, desde meados do século XX, estratégias para ampliar sua participação. Essas estratégias se justificam, no discurso oficial, em função da necessidade de se ajustar a novas demandas da economia

mundial e à premência de integração ao sistema econômico global com qualidade e competitividade.

Para Laus (2012), o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil teve suas primeiras expressões no início do século XX, quando

“(…) as universidades estavam envolvidas em programas internacionais de desenvolvimento que posteriormente evoluíram para projetos de pesquisa conjunta e de fortalecimento institucional, num modelo tradicional de cooperação, muitas vezes não simétrico, sem margens para qualquer possibilidade de colaboração institucional madura (…)”.

(LAUS, 2012, p. 107-108)

Os anos 1960 são marcados por ações voltadas ao desenvolvimento e à criação de uma massa crítica de pesquisadores através da cooperação internacional. A ampliação dos programas de pós-graduação, os quais são essenciais para a consolidação do Sistema de Ensino Superior na Brasil, irá ocorrer somente nos anos 1970, quando o governo Federal investe nas bases de infraestrutura para o desenvolvimento científico das universidades públicas. Os programas de pós-graduação surgem nos moldes dos sistemas contemporâneos internacionais seguindo, assim, critérios definidos globalmente. Com a institucionalização e o fortalecimento da pós-graduação, inicia-se uma tentativa de otimizar o papel da cooperação acadêmica internacional de modo a direcioná-la aos interesses de desenvolvimento da nação. É a partir dos anos 1990 que surgem políticas mais efetivas para a inserção do país no processo de internacionalização do ensino superior (LAUS, 2012).

Segundo Laus (2012), as principais motivações para a internacionalização do ensino superior, de acordo com as políticas educacionais da época, eram: dar suporte ao desenvolvimento econômico e tecnológico, fortalecer a posição geopolítica – principalmente no âmbito latino americano e em relação à África -, e se inserir no quadro de padrões internacionais no nível de pós-graduação. Constavam ainda nos objetivos, acrescenta a autora,

a adequação do mesmo ao mundo intercultural e a geração de um ambiente internacional e intercultural para pesquisa e ensino.

Não por acaso, ainda hoje a internacionalização do ensino superior está associada aos discursos tanto do governo como das IES em torno do desenvolvimento nacional. A novidade, de acordo com Laus e Morosini (2005) é o fato de a internacionalização também se vincular a uma busca de prestígio institucional por meio do estabelecimento de convênios com outras IES espalhadas pelo mundo.

No Brasil, os órgãos responsáveis por viabilizar a internacionalização da educação, ciência e tecnologia são: Ministério da Educação (MEC), Ministério das Relações Exteriores (MRE), e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Suas ações podem ser observadas por meio de programas e acordos firmados por intermédio das principais agências estatais de fomento à pesquisa científica e tecnológica como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao MEC, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao MCTI e a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), que integra o MRE. O estado de São Paulo também possui uma das principais agências de fomento à pesquisa do país, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que é ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Inovação e Tecnologia do Governo do Estado.

Compete à ABC² planejar, coordenar, negociar, aprovar, executar, acompanhar e avaliar, no âmbito nacional, os programas, projetos e atividades de cooperação técnica internacional para o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento. A cooperação técnica é executada em parceria com governos estrangeiros e organismos internacionais, de modo bilateral ou multilateral. As demais agências como CAPES, CNPq e FAPESP visam, de

² Ver <<http://www.abc.gov.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

modo geral, o fomento à pesquisa científica e tecnológica, o intercâmbio, a divulgação da ciência produzida, expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu e, por fim, a formação de pesquisadores brasileiros.

Uma das ações dessas agências é a implantação de programas e concessão de bolsas auxílio que incentivam a formação de recursos humanos no exterior e no Brasil. Esse incentivo se dá tanto por meio da mobilidade de estudantes de graduação, pós-graduação e de pesquisadores doutores ou com qualificação equivalente vinculados a alguma IES brasileira, como por meio de incentivos financeiros para atrair pesquisadores estrangeiros qualificados para trabalhar no Brasil por um período determinado.

De acordo com Laus (2003), a intenção da mobilidade acadêmica para essas agências de fomento à pesquisa é, em geral, promover a integração dos grupos de pesquisa e a paridade científica entre os cooperadores brasileiros e internacionais, sempre de modo harmônico com as grandes prioridades nacionais.

Dentre as principais concessões de bolsa auxílio destacam-se:

- Bolsas concedidas pela CAPES para cursos de pós-graduação nas modalidades de doutorado e pós-doutorado;
- Bolsa de Pesquisa no Exterior concedida pela FAPESP a pesquisadores doutores ou com qualificação equivalente vinculados a alguma IES do estado de São Paulo;
- Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior concedida pela FAPESP aos seus bolsistas de iniciação científica, mestrado, doutorado/doutorado direto e pós-doutorado quando o estágio no exterior trazer contribuições para a pesquisa desenvolvida no Brasil.

Os principais programas são:

- Programa de Cooperação Internacional, pertence à **Coordenação-Geral de Cooperação Internacional do CNPq** e oferece bolsas de estudo a pesquisadores nas

modalidades de especialização, doutorado, doutorado-sanduiche e pós-doutorado, a fim de incentivar a pesquisa conjunta, participação em organismos internacionais assim como a capacitação em alto nível de recursos humanos.

- Programa Ciência sem Fronteiras, iniciativa conjunta do MCTI com o MEC e ocorre através da CNPq e CAPES com a concessão de bolsas de estudo para estudantes de graduação assim como de pós-graduação. Ademais, o programa também concede bolsas para pesquisadores do exterior que queiram seja se estabelecer no Brasil seja estabelecer parcerias com pesquisadores brasileiros. As áreas contempladas pelo programa são as das ciências exatas, biomédicas e tecnológicas.

A grande novidade do programa Ciência sem Fronteiras, criado em 2011³, é ter a graduação como foco. Até então, as principais concessões de bolsa de estudos no exterior oferecidas pelo governo federal eram direcionadas apenas aos estudantes de pós-graduação.

O programa Ciência sem Fronteiras tem como finalidade geral “(...) promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio de intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, 2014)⁴. A meta do governo federal é oferecer, dentro de um período de quatro anos, ou seja, até 2015, um total de 101 mil bolsas divididas entre estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores.

O quadro a seguir mostra como essa divisão ocorre no que diz respeito ao número de bolsas atribuídas a cada modalidade.

³ Decreto nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011.

⁴ Ver < <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em :15 nov. 2014.

Quadro 4 - Estimativa da distribuição de bolsas segundo a modalidade

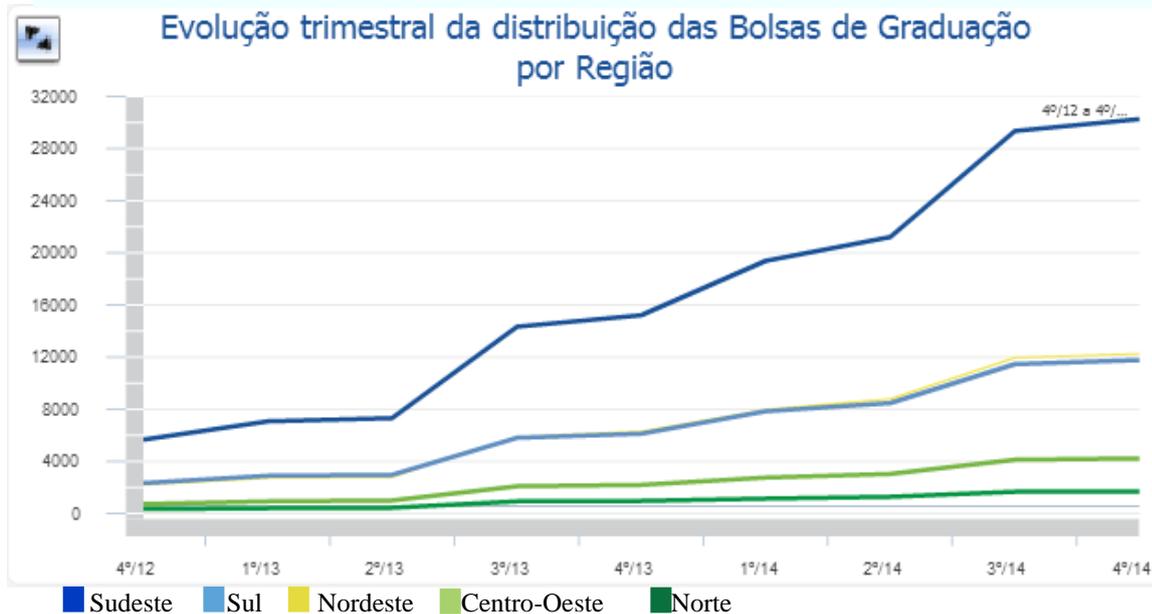
Modalidade	Nº de Bolsas
Doutorado sanduíche	15.000
Doutorado pleno	4.500
Pós-Doutorado	6.440
Graduação sanduíche	64.000
Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior	7.060
Atração de Jovens Talentos (no Brasil)	2.000
Pesquisador Visitante Especial (no Brasil)	2.000
Total	101.000

Fonte: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metasp>> Acesso em: 15 nov. 2014.

A partir da análise do quadro 4, constata-se que 63,4% do total de bolsas são direcionadas aos estudantes de graduação. A pós-graduação recebe 25.940 bolsas espalhadas nas modalidades de doutorado sanduíche, doutorado pleno e pós-doutorado, o equivalente a 25,7% do total. Nesse sentido, mais da metade das bolsas oferecidas pelo programa Ciência sem Fronteiras é direcionada à graduação, o que reforça o enfoque atribuído, atualmente, a esse nível de ensino no processo de internacionalização do ensino superior.

O gráfico a seguir nos permite constatar a evolução das bolsas direcionadas aos cursos de graduação que foram distribuídas entre o quarto trimestre de 2012 e o quarto trimestre de 2014. Por meio dos dados apresentados na figura é possível observar um crescimento quanto ao número de bolsas distribuídas em cada trimestre, principalmente na região sudeste, onde o crescimento é maior.

Figura 1 - Gráfico da evolução trimestral da distribuição de bolsas de estudo de graduação por região



Fonte: < <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-control>> Acesso em: 13 dez. 2014.

Segundo Laus (2012), esse panorama pode ser explicado pela mudança de estratégia das agências nacionais a partir de finais da primeira década dos anos 2000, quando a mobilidade acadêmica passou a ser vista como uma alternativa de busca pela excelência acadêmica assim como por uma melhor qualificação profissional dos estudantes, necessária, segundo os formuladores das políticas, para atuarem no mercado de trabalho globalizado.

CAPÍTULO II

2.1 As instituições: Unicamp e ZU

Para compreender o significado e o lugar que a mobilidade estudantil tem na Unicamp e na Zeppelin Universität, é preciso conhecer um pouco a história de cada instituição⁵.

A Universidade Estadual de Campinas nasceu em 1962 através de um projeto do Governo do Estado de São Paulo, o qual visava à instalação de uma nova universidade no interior do Estado – em Campinas, a 100 km da capital São Paulo. O objetivo era criar uma grande escola de nível superior e um renomado centro de pesquisas. A sua implantação oficial ocorreu em 1966 quando foi autorizada, pelo Conselho Estadual de Educação, a instalação dos primeiros Institutos.

A ZU, por sua vez, nasceu a partir de investimentos privados na cidade de Friedrichshafen, que se localiza ao sul da Alemanha às margens do lago de Constance, o qual também faz fronteira com a Áustria e a Suíça – a cidade fica a 200 km de Munique. Sua fundação se deu no ano de 2003, quando foi oficialmente reconhecida pelo estado de Baden-Württemberg como uma universidade. Seu nome possui relação direta com o Conde Ferdinand Graf von Zeppelin, um magnata do final do século 19, característica essa usada para servir de modelo à universidade, tendo em vista que sua ênfase está na inovação - mas consciente da tradição -, no alcance global assim como no visionarismo, que é a habilidade de conseguir ver além do momento presente, de modo a prever tendências e antecipar mudanças. A máxima do Conde era fazer do improvável o provável, bastava querer, e é essa a definição de gestão que inspira a ZU. A Zeppelin também se inspirou no modelo de ensino superior

⁵ As informações de cada universidade foram retiradas de seus respectivos sites institucionais. Unicamp: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 12 nov. 2014; ZU: <<https://www.zu.de>>. Acesso em 24 nov. de 2014.

defendido por Humboldt, portanto valoriza uma abordagem multi- e interdisciplinar com o ensino associado à pesquisa.

A cidade de Campinas foi escolhida para sediar a nova universidade – Unicamp -, pois na época sua região detinha 40% da capacidade industrial brasileira com 24% de sua população economicamente ativa, ademais havia uma crescente demanda por pessoas qualificadas. Antes mesmo de sua instalação, o projeto já havia atraído cerca de 200 pesquisadores estrangeiros e 180 oriundos das melhores universidades brasileiras para compor o corpo docente. Por seu turno, a região de Friedrichshafen é considerada, por diversos estudos, líder nas questões econômicas e de inovação, além de ter sido o local de trabalho do Conde de Zeppelin. Por essas razões a cidade foi escolhida para dar origem a ZU, a qual nasceu timidamente com apenas 4 acadêmicos, 12 funcionários e 19 estudantes.

Atualmente a Unicamp possui três campi localizados em cidades diferentes: Campinas, Piracicaba e Limeira; com um total de 22 unidades de ensino e pesquisa (10 Institutos e 12 Faculdades). Além das unidades de ensino e pesquisa também compõem a Unicamp: um complexo de saúde composto por duas grandes unidades hospitalares de importância regional e reconhecimento nacional; 23 núcleos e centros interdisciplinares (órgãos de pesquisa) e dois colégios técnicos.

A ZU, por sua vez, é composta por dois campi, ambos em Friedrichshafen – um fica às margens do lago de Constance e o outro mais adentro da cidade -, tem três Institutos de ensino e pesquisa, além de oito núcleos e centros interdisciplinares.

Os cursos da Unicamp englobam as mais diferentes áreas do conhecimento como as ciências exatas, tecnológicas, biomédicas, humanas, sociais e artes. Em 2013, o total de alunos matriculados nos 70 cursos de graduação oferecidos somavam 18.338, enquanto que a pós contava com 16.195 alunos espalhados pelos seus 156 cursos - dentre os quais 74 são de

mestrado, 86 de doutorado e 14 de especialização. No mesmo ano, foram oferecidos 1.172 cursos de extensão, os quais foram frequentados por 7.684 alunos matriculados. O corpo docente, por sua vez, foi composto por 1.759 profissionais, dos quais 99% eram doutores, e os funcionários totalizaram 8.274.

Na ZU, os seus quatro cursos de graduação – gestão econômica; comunicação e gestão cultural; sociologia, política e economia; política, administração e relações internacionais - assim como os seus quatro de mestrado e os seus sete de especialização abrangem áreas da gestão de economia, comunicação, cultura e política. O número de estudantes matriculados é 1.308, o de professores doutores é de 49 e o de funcionários dentre os da administração, ensino e ciência (incluindo os professores que não são doutores) é 269.

Após essa breve caracterização de ambas as instituições universitárias é possível identificar pontos que se aproximam e outros que as distanciam. Um aspecto semelhante é a questão do ensino associado à pesquisa: a Unicamp tem um forte viés de pesquisa acadêmica, como pode ser percebido através das inúmeras publicações de artigos e patentes realizadas. Atualmente, a Unicamp responde por 15% da pesquisa acadêmica realizada no Brasil (UNICAMP, 2014). Toda essa produção científica tem uma grande relevância social e afeta a sociedade, seja de modo direto ou indireto. Assim como a Unicamp, a ZU também é uma instituição orientada para a pesquisa interdisciplinar a partir de questões que possuem relevância social. Por ser também uma universidade jovem e relativamente pequena, comparada à Unicamp e a outras instituições da Alemanha, a criação de redes internacionais por meio de parcerias com outras universidades como, por exemplo, com o Massachusetts Institute of Technology (EUA), Stanford University (EUA), Copenhagen Business School (Dinamarca) e Warwick University (Inglaterra) foi o modo encontrado para desenvolver pesquisas de maiores dimensões e com um maior alcance.

Uma diferença fundamental entre ambas as instituições e que influencia diretamente toda a organização e estrutura de funcionamento das duas universidades é a forma de financiamento. Enquanto a Unicamp é financiada com recursos públicos do governo do estado de São Paulo e é gratuita para seus estudantes, a Zeppelin Universität recebe seu financiamento por meio dos investimentos privados dos alunos ou através de bolsas financiadas por fundações privadas. Nesse sentido, a ZU depende de uma demanda de mercado – centrada principalmente nos estudantes – para funcionar. O curso mais caro é o de gestão econômica que custa € 35.600 no total – contabilizando os oito semestres de curso -, o que representa uma mensalidade de € 758,33. O valor dos demais cursos contabilizando os oito semestres é de € 29.600, o que equivale a uma mensalidade de € 633,33⁶.

Outra diferença entre a Unicamp e a ZU é o modo como ocorre o processo de ingresso dos estudantes. Na Unicamp, os candidatos interessados por estudar nessa instituição precisam realizar uma prova, conhecida aqui no Brasil como vestibular e, de acordo com sua pontuação em relação aos demais concorrentes, ele entra ou é excluído. Já o processo na ZU se pauta em uma série de provas seguidas de entrevistas. Nesse sentido, enquanto a Unicamp se baseia em critérios cognitivos para selecionar seus estudantes, a ZU considera, em grande medida, a compatibilidade do perfil do candidato com o perfil da universidade como um complemento decisivo ao critério cognitivo.

Um dado bastante interessante, que vem a somar tudo o que já foi dito, é a disposição das informações nos sites de cada universidade e os seus conteúdos. Na página inicial da Unicamp⁷, encontra-se em destaque imagens e chamadas de algumas pesquisas realizadas por alguma unidade de ensino e pesquisa da própria instituição; em destaque menor encontram-se notícias sobre outros estudos em curso, o vestibular e eventos que ocorrerão ou já ocorreram.

⁶ Considerando a cotação do euro valendo R\$ 3,30; € 35.600 equivalem a R\$ 117.480; € 758,33 equivalem a R\$ 2.502,49; € 29.600 equivalem a R\$ 97.680; € 633,33 equivalem a R\$ 2.089,99.

⁷ Acessado em: 15 out. de 2014.

Quando se entra na página da ZU⁸, a primeira coisa que aparece ocupando a tela inteira são perguntas que se alternam com uma imagem de impacto ao fundo relacionada à questão indagada. Alguns exemplos dessas perguntas são: “Vontade de mudar? Então comece a *estudar em Janeiro de 2015*” (Wild auf Wechsel? Dann Studienstart Januar 2015), “A cultura pode ser calculada?” (Kann Kultur berechnet werden?). Dependendo em qual dessas telas você clica, aparece uma reportagem relacionada ao tema da pergunta de modo a exaltar alguma característica da universidade.

Ao navegar pelos sites em busca de informações sobre as duas universidades e seus modos de organização, constatam-se também outras diferenças. Enquanto no site da Unicamp as informações encontram-se de maneira sucinta e bem estruturada com ênfase em resultados de pesquisas de suas unidades de ensino, no site da ZU constam informações do tipo “missão”, estratégias de ensino, didáticas utilizadas, cursos oferecidos, além de curtos filmes de apresentação da universidade e seu funcionamento, entre outros aspectos.

De um modo geral, a mensagem marcante que fica ao se visitar o site dessa instituição de ensino é de um lugar onde a educação ocorre de modo individualizado (atenção/orientação individualizada às questões levantadas pelo estudante), interdisciplinar (política, cultura e economia conversam constantemente entre si) e internacional (real possibilidade de intercâmbio para uma das universidades que possuem convênio com a ZU). Além desses aspectos há uma ênfase dada à pesquisa associada ao ensino como uma estratégia de aprendizado e à autonomia dos estudantes para desenvolverem projetos bem como participarem da organização da universidade. A sensação transmitida através do site da Zeppelin é a certeza de que, se eu estudar lá, serei um profissional bem sucedido com diversas portas abertas no meu futuro.

⁸ Acessado em 20 nov. de 2014.

Pergunta-se: o que essas diferenças nos remetem? Qual o objetivo da ZU ao estruturar seu site desse modo? De acordo com Sampaio (2000), as IES privadas preocupam-se em mostrar-se para o mercado por meio da apresentação de suas respectivas propostas de ensino. Esse “mostrar-se institucional”, termo utilizado pela autora, é uma estratégia de propaganda e assume algumas características que podem ser identificadas no site da ZU como, por exemplo, a ênfase na tradição e inovação. Segundo a autora

“As universidades apresentam-se sob dois modos e em dois tempos: o que são e o que pretendem ser. O mostrar o que é, no presente, respalda-se na tradição, remetendo à própria construção da identidade da instituição. O mostrar o vir a ser, no futuro, tem caráter incrementador: toma a forma de uma relação de objetivos traçados e estratégias a serem adotadas”. (SAMPAIO, 2000, p. 321)

A valorização da tradição e da inovação/futuro, ainda de acordo com Sampaio (2000) está associada à promessa de competência da instituição, devido sua tradição, e à promessa de competição e sucesso no mercado profissional - referência ao futuro.

A estratégia de mostrar-se para o mercado por meio do site institucional, como é feito pela ZU, está diretamente relacionada com a dependência que esta instituição tem por uma demanda de mercado (estudantes) para manter seu funcionamento. A Unicamp, por sua vez, por ser financiada com recursos públicos do governo estadual e ser gratuita para seus estudantes, não tem necessidade de mostrar-se institucionalmente para o mercado, a ênfase está em outro aspecto, nas pesquisas realizadas em suas unidades de ensino.

2.2 Mobilidade estudantil na Unicamp e na Zeppelin Universität

Após caracterizar cada universidade, vamos entender o significado que a mobilidade estudantil tem para a Unicamp e para a ZU.

A Unicamp tem, desde sua fundação, caráter internacional, a questão da internacionalização não é de hoje; afinal, já na década de 1960 foram contratados mais de 200

pesquisadores estrangeiros para compor o corpo docente da universidade. Segundo Laus e Morosini (2005), na década de 1970 o processo de internacionalização das universidades públicas ocorria no âmbito da criação de uma estrutura de pós-graduação. Nesse contexto, muitas agências internacionais passaram a oferecer programas conjuntos – como o oferecimento de bolsas de estudo para pós-graduação ou apoio à pesquisa conjunta. Ainda de acordo com as autoras, o governo federal, com o intuito de fortalecer a pós-graduação, possibilitar a troca de informações, formar especialistas e, conseqüentemente, desenvolver o país, desenvolveu também diversos programas de apoio à pesquisa e à pós-graduação. Nesse sentido, desde sua concepção original a questão da internacionalização está presente na Unicamp e, cada vez mais, ela tem evoluído e se consolidado em concordância com o cenário mundial.

Em 1984, a ARI (Assessoria de Relações Internacionais) foi criada. Em 1994 a ARI foi substituída pela CORI (Coordenadoria de Relações Institucional e Internacional), criada com o objetivo de fortalecer a presença internacional da universidade. Os esforços para atingir tal objetivo se voltam para o incentivo e gerenciamento dos programas de intercâmbio estudantil bem como de pesquisadores visitantes, e para a elaboração de acordos de cooperação internacional. No ano de 2006, foi instituído o Posto CORI no interior da Biblioteca Central, com o intuito de auxiliar os estudantes nos assuntos relacionados à mobilidade internacional. Hoje, o órgão responsável por administrar os acordos de cooperação internacional é a VRERI (Vice-Reitoria Executiva de Relações Internacionais), antiga CORI que foi extinta em maio de 2013 pela Resolução GR-033/2013.

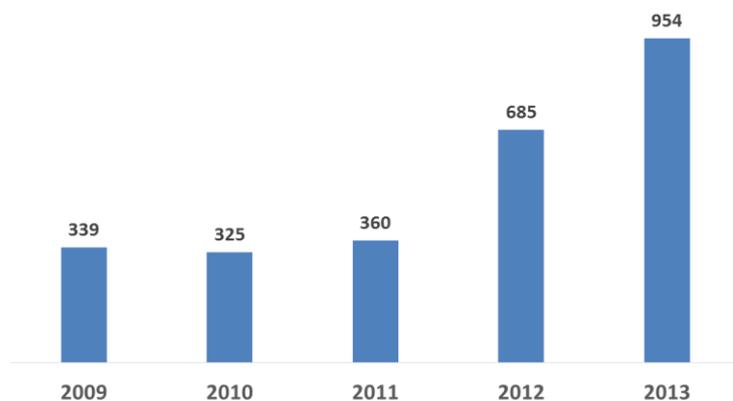
A Zeppelin Universität, por seu turno, foi fundada pós o Processo de Bolonha, portanto já com o processo de internacionalização do ensino superior na UE em curso, cujo objetivo é desenvolver uma economia forte e competitiva em nível mundial baseada no conhecimento. É

nesse cenário que um grupo de empresários, “munidos de espírito de inovação e certo visionarismo”, segundo consta no site, financiam a criação da ZU com o objetivo de formar líderes para atuarem em questões econômicas, políticas e/ou culturais. A nova universidade ergue-se, assim, baseada nos princípios da internacionalização. Sua concepção, estrutura e funcionamento correspondem ao imperativo de ser acessível por estudantes e acadêmicos em nível global. Por isso oferece diversas disciplinas em inglês, contrata professores visitantes para ministrar disciplinas, valoriza a proficiência em, no mínimo, um idioma estrangeiro e realiza pesquisas conjuntas com outras universidades. A participação de seus estudantes de graduação em programas de intercâmbio no exterior é algo intrínseco ao seu funcionamento e estrutura desde o início, já que essa é uma das características de sua internacionalização. Todos os programas de mobilidade estudantil para algum país pertencente à UE são financiados pelo programa ERASMUS, para os demais, o estudante precisa fazer uma solicitação de bolsa de estudos.

2.2.1 Os números da mobilidade estudantil na Unicamp e na ZU

Na Unicamp, o processo de mobilidade estudantil na modalidade de graduação, em especial, tem adquirido grandes proporções nos últimos anos com um expressivo crescimento no número de estudantes que participaram de algum programa de intercâmbio no exterior, como consta na figura 2.

Figura 2 - Gráfico de alunos de graduação da Unicamp em intercâmbio no exterior (ano)



Fonte: VRERI, 2014; AEPLAN/Anuário Estatístico 2014

Embora não conste no gráfico, segundo Anastácio (2014), em 2004 havia apenas 73 estudantes em mobilidade, em 2007 esse número subiu para 141, em 2010 já foram 325 estudantes enviados ao exterior e em 2013 esse número praticamente triplicou e subiu para 954. De acordo com o Jornal da Unicamp de 17 a 31 de dezembro de 2012, esse aumento significativo da mobilidade estudantil na graduação está relacionado a diferentes fatores: ao maior número na oferta de programas de intercâmbio por parte da Unicamp, ao crescente interesse dos estudantes por ter uma experiência internacional bem como ao programa Ciência sem Fronteiras.

Ainda segundo o mesmo jornal da Unicamp, o financiamento de grande parte dos programas de mobilidade estudantil ocorre através de recursos provenientes das agências de fomento à pesquisa, como a CAPES ou o CNPq, da própria Unicamp ou de financiadores como o Banco Santander. O aumento da disponibilidade desses apoios financeiros reflete no crescimento da procura dos estudantes em participar de algum intercâmbio no exterior.

Infelizmente não consegui obter dados sobre a evolução do processo de mobilidade estudantil na ZU.

Outro aspecto importante de ser abordado são os principais países de destino dos estudantes de ambas as universidades, o que ajuda a compreender o processo de mobilidade estudantil no contexto internacional.

Quadro 5 - Principais destinos de alunos da graduação – 2013

IES	1° Destino	2° Destino	3° Destino	4° Destino	5° Destino
Unicamp	França	EUA	Reino Unido	Canadá	Portugal
ZU	EUA	China	Espanha	França	Turquia

Fonte: Dados cedidos pela VRERI/Unicamp, e pelo International Office/ZU.

No caso da Unicamp, todos os principais destinos, com exceção de Portugal, têm em comum, segundo Castro e Neto (2012) um sistema educacional bastante consolidado e desenvolvido, além de serem países que concentram uma grande capacidade de tecnologia, capital, mercados e produção industrial. Com relação a Portugal, ainda de acordo com os mesmos autores, a facilidade da língua materna assim como a importância que o país assumiu após ter entrado na UE, dentre outros fatores, possivelmente contribuem para ser escolhido como destino de grande parte dos estudantes. Outro aspecto interessante de ser observado no quadro acima é que dos cinco principais países de destino, três têm o inglês como língua materna – EUA, Reino Unido e Canadá.

Algo comum a todos esses destinos escolhidos pelos estudantes da Unicamp consiste em serem países clássicos de formação acadêmica, no sentido de que as universidades mais antigas e tradicionais estão localizadas nesses países.

O fato de a França aparecer em primeiro lugar deve-se à existência do grande número de convênios estabelecidos com esse país, inclusive na modalidade de graduação-sanduiche.

Segundo Laus (2012), o Brasil mantém o maior número de projetos bilaterais, atualmente, com a França.

Uma hipótese para o grande número de convênios estabelecidos com a França é o fato de o ensino superior brasileiro ter sido inspirado no modelo franco-napoleônico. Segundo Louzada (2010), o modo como o ensino superior está organizado atualmente no Brasil contém elementos originários de três concepções de ensino que foram introduzidos em momentos diferentes: a concepção jesuítica, introduzida a partir do século XVI; a concepção franco-napoleônica, introduzida a partir de 1808 e a concepção norte-americana, introduzida no início da década de 1940 e que se intensificou nos anos 1960. A influência norte-americana no ensino superior nacional seria, igualmente, uma suposição que explicaria o aparecimento dos EUA na segunda posição dos principais destinos dos alunos de graduação da Unicamp.

No caso da ZU, e seguindo a mesma linha de raciocínio, o fato dos EUA aparecerem em primeiro lugar se explicaria por ser um país de referência para os alemães, já que seu modelo de ensino superior é próximo ao modelo de Humboldt (modelo alemão). De acordo com Oliveira (2000), o modelo humboldtiano exerceu grande influência no modelo de ensino superior norte-americano.

A China aparece como segundo país de destino de seus estudantes, uma hipótese que explicaria essa posição é o acelerado processo de crescimento econômico desse país e o lugar de potência emergente que assume no atual cenário mundial. De uma perspectiva político-econômica, estabelecer uma rede de contatos com os chineses, parece ser um fator que incentivaria os estudantes da ZU a escolherem a China como destino.

Igualmente relevante para esse estudo é conhecer as principais nacionalidades dos estudantes estrangeiros na Unicamp e na ZU:

Quadro 6 - Principais países de origem dos estudantes estrangeiros - 2013

IES	1° País	2° País	3° País	4° País	5° País
Unicamp	Colômbia	França	México	Argentina	Espanha
ZU	USA	China	Espanha	Colômbia ⁹	Índia

Fonte: Dados cedidos pela VRERI/Unicamp, e pelo International Office/ZU.

Na Unicamp não há uma correspondência entre país de destino dos seus estudantes e país de origem dos estrangeiros. O caso da França, em 2º lugar, pode ser justificado pelo fato de existir, conforme já disse, um grande número de convênios entre esse país e a Unicamp. Três dos cinco principais países de origem dos estudantes estrangeiros são da América Latina – Colômbia, México e Argentina -, o que demonstra o lugar da Unicamp/Brasil ocupado como país de destino nessa região.

A presença da Unicamp/Brasil nos rankings internacionais das melhores IES é uma hipótese para que o Brasil tenha papel central entre os países latino-americanos e seja o destino de seus estudantes em mobilidade. No ranking internacional de jovens universidades elaborado pela consultoria QS (Quacquarelli Symonds) em 2014, a Unicamp aparece no 15º lugar como melhor IES com menos de 50 anos, a única da América Latina dentre os 25 primeiros colocados; no ranking geral dessa mesma organização e do mesmo ano, considerando todas as IES não apenas as mais jovens, a Unicamp ocupa a 206º posição; no ranking dos BRICS – bloco de países emergentes formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul -, ainda organizado pela consultoria QS em 2014, a Unicamp aparece na 9º posição.

⁹ Nota-se que a ZU aponta a Colômbia em quarto lugar de uma classificação geral dos países de origem dos estudantes estrangeiros, sem considerar um ano específico. Mas em 2013, é a Letônia que aparece em quarto lugar.

No caso da ZU, os três primeiros países de origem dos estudantes estrangeiros são exatamente os três principais destinos de seus estudantes. Essa correspondência entre nacionalidade dos intercambistas e país destino dos estudantes da ZU é explicada, possivelmente, pela existência de convênios entre a universidade e esses países. Conta também o fato de a Alemanha desempenhar um importante papel político-econômico na UE, atraindo, igualmente, estudantes de países emergentes como Índia, China, do leste Europeu e da América Latina. A ZU não aparece em nenhum ranking internacional.

2.2.2 O sentido da internacionalização na Unicamp e na ZU

A partir da análise do documento “Estratégias Recentes de Fomento à Mobilidade Estudantil na Graduação” elaborado pela Pró-Reitora de Graduação da Unicamp em conjunto com a VRERI (2013), pode-se dizer que o fomento à mobilidade estudantil é uma das estratégias adotadas para ampliar a internacionalização da universidade. No documento, essa medida está igualmente associada tanto à formação pessoal dos estudantes quanto à necessidade dos mesmos se formarem em um mundo globalizado e desenvolverem habilidades para lidarem com culturas bem como realidades distintas, a fim de se inserirem de modo qualificado no mercado de trabalho. Consta no documento:

“Consideramos como vantagens da internacionalização da universidade:

- Transformação e amadurecimento do aluno por ter que lidar com novas culturas e realidades, seja no Campus da Unicamp (contato com estrangeiros), seja em outro país, ao participar de programas de mobilidade estudantil;
- (...)
- Aumento da visibilidade nacional e internacional da Unicamp;
- Maior valorização e aceitação dos graduados pela Unicamp com experiência internacional pelo mercado de trabalho globalizado”.

(KASSISSE, PEREIRA e SERPA, 2013, p. 1)

No caso da ZU não existe documento a ser consultado. No entanto, de acordo com uma entrevista informal realizada com a responsável pelo International Office¹⁰, a mobilidade estudantil é fortemente incentivada por possibilitar aos seus estudantes o desenvolvimento pessoal bem como de habilidades interculturais e internacionais, a criação de uma rede de contatos internacional e melhores oportunidades de trabalho (Students should go abroad to gain more independence, train self-motivation, have a cultural experience, get higher *awareness of being “a German”*, *build up an international network*, *improve language skills*, increase job opportunities and have fun). Vale lembrar que, para a ZU, a mobilidade estudantil é considerada parte integrante de seu funcionamento e estrutura.

Tanto na Unicamp como na ZU, a questão da internacionalização assume papel central. Ambas ressaltam a importância da mobilidade estudantil na formação de seus estudantes bem como na inserção dos mesmos no mercado de trabalho globalizado. Conforme apresentado, a mobilidade estudantil também é um meio das políticas de internacionalização, que estão associadas à busca de inserção no mercado global de educação. De acordo com Brunner e Uribe (2007), a demanda para o ensino superior deixou de ser delimitada à nação e se expandiu para além-fronteiras, a inserção nesse mercado global de educação está associada à ideia de internacionalizar-se, pretensão das duas universidades.

¹⁰ Órgão responsável por administrar a mobilidade estudantil bem como os convênios firmados com universidades de outros países.

CAPÍTULO III

Neste capítulo procuro fazer um exercício de estranhamento desenvolvido a partir de Da Matta (1978) e Velho (1978), de modo a conhecer as singularidades acadêmicas de cada instituição. Esse exercício de estranhamento terá como base dois aspectos: o dia-a-dia na universidade, ou seja, a rotina universitária; e a dinâmica e a didática em sala de aula. A partir da minha vivência como intercambista na Zeppelin Universität, procuro estranhar as práticas cotidianas do que antes me era familiar – a Faculdade de Educação/Unicamp. O inverso também é válido, como estrangeira, procuro transformar os meus estranhamentos frente à nova realidade da ZU em familiar. Esse exercício de estranhamento implica em perceber as diferenças do outro em um movimento de alteridade.

3.1 Rotina Universitária

Abordarei a rotina universitária a partir de duas categorias bastante recorrentes na literatura antropológica: espaço e tempo (EVANS-PRITCHARD, 1940).

O campus Seemooser Horn (SMH) da Zeppelin Universität é o coração da universidade e localiza-se às margens do lago de Constance, além desse campus há outro em Fallenbrunnen (bairro da cidade), mas menor. O SMH é composto por apenas um único edifício com salas de aula, salas para o desenvolvimento de projetos dos estudantes, escritórios administrativos, salas dos docentes, uma biblioteca, restaurante/cafeteria (o espaço é denominado de See|e, lê-se Seele), um pequeno lounge (espaço com sofás, mesas e um piano) e um foyer (amplo espaço vazio). Esse único edifício é composto por uma parte antiga e por uma nova, ambas conectadas. A ala nova do edifício com quatro andares é completamente envidraçada, o que possibilita ter uma ampla vista do lago de Constance e da natureza ao redor.

Na parte externa do campus há um grande gramado na frente do edifício, uma quadra de vôlei de areia e duas pequenas quadras poliesportivas; traves de gol com rede ficam em um canto do gramado. Há ainda um caminho que dá para o lago, lugar predileto da maioria dos estudantes.

Figura 3 - Vista aérea do campus SMH



Fonte: <<https://www.zu.de/universitaet/standorte/seecampus.php>>. Acesso em: 25 Nov. 2014.

Figura 4 - Vista frontal do campus SMH



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na ZU não há uma divisão de prédios por curso: todos são usados por todos os alunos.

Todos os eventos – grandes e pequenos - da universidade acontecem no campus SMH: palestras, workshops, práticas esportivas, festas, etc. É o ponto de encontro dos estudantes, ambiente de estudo e também de lazer. É interessante destacar que Seele, em alemão, significa

“alma”, o que me faz acreditar que esse espaço já tenha sido criado com a intenção de ser um espaço acolhedor e central. Na Seele, as mesas são de madeira e compridas, com bancos de cada lado, de modo a acomodar bastantes estudantes em uma única mesa. No dia-a-dia, é comum encontrar os estudantes espalhados pelas mesas com seus laptops, às vezes sozinhos, outras, em grupos. Na primavera/verão mesas, também compridas e de madeira, são colocadas do lado de fora em frente à Seele, antes do gramado. Nessa época do ano, as portas de vidro se abrem de modo a interligar os ambientes interno e externo.

Diferentemente, a Unicamp é composta por diversos institutos e faculdades, e cada unidade de ensino tem seus próprios edifícios. A Faculdade de Educação (FE) é onde o curso de Pedagogia é oferecido, bem como algumas disciplinas para cursos de licenciatura. O espaço físico da FE compreende: o edifício conhecido como “asterisco”, a biblioteca, a edificação da cantina/centro acadêmico de pedagogia (CAP) e o edifício conhecido como anexo. O asterisco leva esse nome em função de seu formato – ao ser visto de cima, parece um asterisco. Nele há salas de aula, salas dos docentes, salas administrativas, salas dos departamentos acadêmicos, salas dos grupos de pesquisa, um laboratório de informática para os estudantes, sala para videoconferência e um auditório. A biblioteca, embora tenha um edifício próprio, é conectada ao asterisco, de modo que há uma passagem interna ligando ambos os espaços. Ao lado do “asterisco” há uma construção térrea que comporta a cantina, o CAP, o xerox e uma pequena papelaria. Próximo a esse espaço, está localizado o edifício anexo, onde há cerca de vinte salas de aula. No espaço externo da FE há árvores frutíferas e eucaliptos e, em frente ao anexo, um enorme gramado.

Figura 5 - Vista superior da Faculdade de Educação da Unicamp



Fonte: < http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/julho2006/ju331pag03.html> Acesso em: 15 dez. 2014.

Ao contrário da ZU, onde a Seele centraliza os acontecimentos, na FE eles acontecem de maneira espalhada por seus diversos prédios assim como em salas de outros prédios da própria Unicamp. Grande parte dos estudantes costuma se reunir em torno das pequenas mesas de plástico da cantina para conversar ou descansar. O CAP é outro espaço destinado à convivência social dos estudantes. Este espaço conta com uma pequena sala com dois sofás antigos, recebidos de doação, uma mini cozinha, uma TV e um computador, ambos antigos. Há ainda uma pequena área externa com rede, banco e um balanço. O espaço centro acadêmico foi organizado pelos próprios estudantes do curso de pedagogia e, portanto, qualquer estudante pode entrar e usufruir desse espaço. Embora o acesso seja livre, poucos estudantes costumam frequentá-lo.

A observação participante me permitiu olhar para aspectos antes despercebidos, como, por exemplo, os usos do espaço pelos estudantes da Unicamp e da ZU.

A ZU não é lugar apenas de estudos para os estudantes; o seu espaço é também utilizado para encontros, lazer e diversão. Uma vez por semana a partir das 21h acontece, na Seele, o Barabend (Bar evening). A cafeteria se transforma em bar e vende bebidas alcoólicas, como cerveja e vinho. Não é uma balada, no sentido que os jovens concebem essa forma de lazer, não há música alta nem segue pela madrugada. É um momento para relaxar, descontrair, “jogar conversa fora”, conhecer pessoas novas ou encontrar os amigos. A Seele e o lounge são ambientes aconchegantes para esse tipo de evento. Em algumas ocasiões os estudantes programam algo diferente para esse dia, como, por exemplo, um sarau.

O gramado em frente ao edifício do campus SMH é bastante usado na primavera/verão para a prática de algum esporte – futebol, vôlei ou lacrosse (esporte popular nos EUA). Esses esportes são praticados de forma informal, pois os treinos oficiais ocorrem em outro espaço em dias e horários fixos. O ambiente externo do campus é também usado para atividades recreativas organizadas pelo Student Lounge, que é a associação de estudantes da qual tratarei mais tarde. Como um exemplo desse tipo de atividade, cito a busca, na época de páscoa, por chocolates escondidos nessa área externa do campus SMH¹¹. Há ainda as festas de encerramento do semestre, as quais ocorrem sempre à beira do lago, com direito a DJ (normalmente é algum estudante que faz isso por hobby) e decoração.

Ao retornar para o Brasil, após o intercâmbio na ZU, comecei a observar os usos dos espaços da FE pelos estudantes e, o que me era até então familiar, passei a estranhar. Boa parte dos estudantes usa o espaço da FE apenas para atender às demandas acadêmicas; ou seja, vamos à faculdade para ter aula, imprimir, entregar e/ou fazer algum trabalho, participar de encontros do grupo de pesquisa ao qual pertencemos, retirar algum livro na biblioteca ou para participar de alguma palestra. Após a realização dessas tarefas ou obrigações, vamos

¹¹ Na Alemanha, faz parte da tradição de páscoa as crianças procurarem chocolates escondidos pelo jardim de suas casas; diferentemente do Brasil, elas não ganham ovos de chocolate.

embora, são poucos os estudantes que permanecem por algum tempo na cantina ou no CAP conversando, ou que ainda vão para a faculdade com a finalidade de encontrar seus colegas. O contato entre estudantes de turmas diferentes parece ser também mais restrito. Essas observações referem-se apenas ao espaço da FE e não ao da Unicamp como um todo.

O comportamento dos estudantes na biblioteca foi outro aspecto que me causou estranhamento. A biblioteca na ZU era um lugar de estudo muito utilizado pelos estudantes que, normalmente, estavam sozinhos. Na ZU o silêncio era absoluto em respeito aos que estavam lá; as pessoas não conversavam entre si ou, quando precisavam por algum motivo, elas falavam muito baixo e de modo breve. Se houvesse pessoas conversando em um tom um pouco mais alto de maneira intermitente, os outros começavam a olhar como se condenassem aquela atitude; chegavam até a pedir para as pessoas se retirarem do recinto. Os trabalhos em grupo eram feitos, em geral, na Seele ou em qualquer outro ambiente. Além disso, a biblioteca ficava aberta 24h por dia, de domingo a domingo. Na ZU, alguns estudantes frequentavam a biblioteca durante a madrugada ou nos finais de semana.

Já na biblioteca da FE, mesmo sendo sabido que é um lugar de silêncio, as pessoas conversam entre si em um tom baixo, mas, não necessariamente de modo breve e ninguém parece se incomodar, ou pelo menos não se manifestam nesse sentido.

O uso do tempo dos estudantes foi outro aspecto que me causou estranhamento. O dia do estudante na ZU é planejado nos mínimos detalhes: há o horário das aulas, o horário de estudos, o horário livre, o horário da prática de algum esporte, o horário do encontro com algum colega, professor ou conhecido e assim por diante. Para tudo há um horário certo e nesse tempo pré-determinado os estudantes se dedicam a fazer o que está planejado. Era comum encontrar na Seele pessoas que estavam fazendo uma pequena pausa nos estudos e conversavam com os colegas. Porém, passados cerca de dez minutos, o/a estudante dizia que

precisava retornar aos estudos. Atividades simples, como sair para tomar um café ou mesmo conversar, precisam ser previamente combinadas. Era muito raro fazer programas improvisados ou mudar a agenda repentinamente.

Na FE parece ocorrer o contrário. O intervalo de aula, por exemplo, que era pra durar dez minutos, costuma, às vezes, durar meia hora, pois os estudantes não se atentam ao horário enquanto conversam na cantina.

A organização e disposição da carga horária das disciplinas foi mais um aspecto que me causou estranhamento. Na ZU, todas as aulas começavam apenas às 10h, exceto as de língua estrangeira, que eram em sua maioria das 8h às 10h – poucas eram oferecidas das 10h às 12h. A duração das aulas, em termos de horas por dia, era bastante variado. Havia disciplina em que a aula durava duas horas, outras três horas, havia ainda aulas de quatro horas, cinco horas, seis horas e até mesmo de sete horas. Normalmente, essas aulas com duração de seis a sete horas faziam parte de um Blocktermin, que era um conjunto de aulas dadas em um período determinado. No Blocktermin havia disciplinas que eram oferecidas de segunda a sábado das 10h às 19h com duração de uma semana, e depois elas se encerravam; havia outras que ocorriam quinzenalmente de sexta a domingo das 10h às 19h por um período de um mês e meio, por exemplo, depois se encerravam.

As aulas que não pertenciam ao Blocktermin eram dadas semanalmente durante todo o semestre. Algumas começavam de manhã e se estendiam até à tarde, como das 10h às 16h, outras aconteciam somente no período da manhã, como das 10h às 12h , ou somente no período da tarde, como das 13h às 16h ou das 16 às 19h. Não havia aulas no período noturno, os cursos oferecidos eram em tempo integral. Outro aspecto interessante em relação à grade horária é que às quartas-feiras não havia aula, esse dia da semana era destinado para os estudantes trabalharem em cima de projetos do qual fazem parte.

Na FE, o horário das aulas é fixo, elas acontecem das 8h às 12h, das 14h às 18h ou das 19h às 23h, nesse sentido, todas as aulas tem duração de quatro horas. O curso de pedagogia é oferecido tanto em tempo integral como no período noturno, e as disciplinas são oferecidas de segunda a sexta.

3.1.1 Os estudantes: primeiras impressões

Quanto aos estudantes na FE/Unicamp e na ZU há algumas diferenças perceptíveis. A primeira, visível, refere-se à faixa etária. Na FE, nota-se uma maior diversidade na idade dos ingressantes: há tanto jovens de dezessete/dezoito anos recém-formados no Ensino Médio como também pessoas mais velhas que decidiram fazer faculdade mais tarde ou já estão na segunda graduação. Na ZU, por sua vez, os estudantes são todos jovens.

Muitos estudantes da FE trabalham ao mesmo tempo em que estudam. A própria Unicamp oferece bolsa trabalho para estudantes a partir de critérios socioeconômicos. Há ainda outras formas de obter uma bolsa estudantil como, por exemplo, através do programa de PAD (Programa de Apoio Didático), do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) ou por meio da iniciação científica. Essas alternativas são bastante procuradas pelos estudantes da FE/Unicamp, pois a jornada de trabalho não é pesada – 12 horas semanais – e representam uma pequena fonte de renda.

Na ZU não é comum trabalhar e estudar ao mesmo tempo; eles costumam fazer estágio remunerado nas férias de verão que duram cerca de três meses. Mesmo assim, há alguns estudantes que procuram ter uma pequena fonte de renda. Não tenho informações precisas, mas a ZU parece ter algo parecido com as bolsas trabalho da Unicamp; frequentemente lá encontrei estudantes trabalhando, por exemplo, no setor de organização de eventos ou ainda no Internacional Office.

Os dados acima apresentados são resultados da minha observação lá e aqui, em nenhum momento realizei um levantamento socioeconômico.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi o modo de se vestir dos estudantes. Na FE as pessoas costumam ir para a faculdade com roupas mais casuais, confortáveis, com chinelo de dedo e sem maquiagem. Parece que aqui não existe uma preocupação em estar “bem vestido” ou se apresentar de forma mais cuidadosa. Cada um parece vestir o que lhe parece mais confortável, por isso os estilos são variados.

Na ZU, por sua vez, todos os estudantes me pareceram sempre muito bem vestidos, elegantes; as mulheres estavam sempre maquiadas e a maioria parecia ter um estilo próprio de se vestir. Esse cuidado com a apresentação nos modos de se vestir estimulava a diversidade. Cada um parece buscar um modo singular, desde que elegante, de se apresentar. Uma vez uma estudante me disse: “In der ZU wird Style mit großen Buchstaben geschrieben”, ou seja, “na ZU estilo se escreve com letra maiúscula”.

A forma de associação dos estudantes foi mais um aspecto que me causou estranhamento. O centro acadêmico de pedagogia, mais do que um ambiente de interação e convivência entre as pessoas, é um espaço formado por pessoas que se envolvem em movimentos estudantis e distintas frentes de lutas de cunho político social como, por exemplo, a luta contra o machismo e contra a violência sexual, em particular o estupro. Outra característica importante é a sua representatividade dentre os estudantes do curso de pedagogia. Nesse sentido, o CAP tem a responsabilidade de ser uma ponte com a coordenação do curso, de modo a manter um diálogo sobre aspectos do curso e ser o porta voz dos estudantes - os estudantes que participam da gestão do CAP são escolhidos através do voto direto dos alunos ao final de cada ano.

Para divulgar as ações do CAP, os estudantes confeccionam cartazes, em sua maioria de papel kraft e pintam com tinta; esses cartazes são espalhados pelos prédios da FE. Os conteúdos são diversos: às vezes há frases de protestos com o objetivo de levar as pessoas a refletirem sobre alguma questão (não diretamente relacionada com o curso de pedagogia, como o tema de estupro, por exemplo), outros cartazes são convites para discussões e/ou reuniões ordinárias, outros ainda divulgam algum evento, como a Semana da Educação, ou manifestações. Atualmente, o grupo do facebook também é utilizado como um instrumento de divulgação das mesmas questões.

Na ZU, não há um centro acadêmico estudantil como na FE. A representação dos estudantes se dá no Conselho de Estudantes (Student Council) que é composto por estudantes eleitos anualmente (não há organização de chapas). Os estudantes eleitos recebem o título de “senadores” (studentischen Senatoren). Não há um espaço próprio do Conselho de Estudantes; os encontros de seus membros são realizados em locais acordados por eles. A função dos “senadores” é ser porta voz dos estudantes e fazer chegar a eles as decisões tomadas pela universidade. Também faz parte das atribuições do Conselho, com a colaboração de outros alunos, propor ideias, desenvolver projetos e/ou estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento da universidade.

As decisões da universidade são divulgadas pelo Conselho por meio dos e-mails institucionais dos alunos. Com o objetivo de solicitar a participação dos outros estudantes para discutir algum tema, além dos emails, são afixados cartazes pela universidade, assim como também é feita postagens no grupo do facebook.

A grande maioria dos estudantes se engaja fortemente nas questões propostas pelo Conselho. Ou seja, os alunos participam, opinam e fazem acontecer. Durante a minha estadia na ZU, no segundo semestre as aulas passaram a ser dadas em containers. O motivo, de

acordo com as instâncias superiores da ZU, foi o grande crescimento da universidade que não mais estava conseguindo abrigar os alunos nas salas disponíveis. O novo prédio começou a ser planejado somente naquele ano. Para que todos tivessem sala de aula, a solução encontrada foi o uso de containers até que o novo prédio ficasse pronto (no planejamento, previa-se dois anos para isso). Para os estudantes da ZU, entretanto, um container não poderia ser apenas um container, por isso o Student Council criou uma comissão de alunos para, com a universidade, planejar a decoração do espaço, transformando-o em um ambiente mais acolhedor e com “a cara” dos estudantes.

Foi, assim, construído um solário em quase todas as partes superiores dos containers com cadeiras espreguiçadeiras; em um desses solários foi instalado uma pequena casa giratória de madeira e dentro foram colocadas uma cama, uma escrivaninha e uma cadeira. Os containers foram pintados de azul (exceto um que é cinza), e um deles conta com uma “sala de relaxamento” toda almofadada. Os estudantes também organizaram um mutirão para plantarem flores.

Figura 6 - Container cinza



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 7 - Containers azuis



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 8 - Plantas em frente do container



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 9 - Sala de relaxamento



Fonte: <<http://containeruni.de/?p=305>>. Acesso em: 24 Nov 2014.

Formel 10 - Casa de madeira giratória no solário



Fonte: <<http://containeruni.de/?p=2041>>. Acesso em 24 Nov. 2014.

Constatei que os estudantes da ZU se envolvem bastante com os assuntos da universidade, em específico com aqueles que procuram tornar a universidade um espaço melhor. Constatei também, no que tange à sociabilidade, um forte sentimento de pertencimento à instituição, o que se expressa na vontade de contribuir, acrescentar, fazer parte, mostrar-se um estudante participativo.

Além do Conselho de Estudantes, há o Student Lounge que funciona como uma associação de estudantes com o objetivo de estimular a formação de uma “comunidade social” da universidade. O seu lema é “estudantes para estudantes” (Studierende für Studierende). O Student Lounge organiza diferentes tipos de eventos - culturais, festas e até mesmo atividades recreativas menores, como a busca por chocolates escondidos pela universidade na época de páscoa, conforme já comentado. Ademais, o Student Lounge também incentiva a implementação de projetos desenvolvidos em conjunto pelos estudantes, como, por exemplo, o Seekult. Trata-se de um festival cultural que oferece uma programação variada de cinema, teatro, dança, exposição de arte e apresentações musicais sempre em torno de um único tema. O evento ocorre em um final de semana e é aberto a toda população de Friedrichshafen mediante a compra do ingresso. Segundo me explicaram, a intenção do Seekult é trazer para a cidade eventos culturais - pois há poucos -, e por um preço justo.

A maioria dos estudantes participa de todos os eventos promovidos na universidade. Um aspecto que me chamou a atenção foi a capacidade dos estudantes da ZU de transformar os ambientes da universidade para se adequarem a eventos tão diferentes. Os móveis são redistribuídos e é feita uma decoração muito elaborada, em mínimos detalhes. Nos dias que antecedem os eventos, observei estudantes indo e vindo de lá pra cá, ajudando na organização de tudo.

Embora o CAP da FE/Unicamp se esforce para integrar e atrair os estudantes do curso de pedagogia, o objetivo está longe de ser atingido, mesmo quando promovem festas ou eventos, como é o caso da Semana da Educação. Em geral, são sempre as pessoas da gestão do CAP que organizam e fazem tudo; mesmo abrindo as portas e convidando todos os estudantes para participarem, a maioria não se envolve. Também em relação a outros eventos promovidos pela FE, a participação dos estudantes é baixa. Refiro-me, em especial, às

palestras semanais organizadas pela coordenação ou por algum grupo de pesquisa. Nesses eventos, constato que somente estudantes com interesse específico nos temas abordados participam.

3.2 Didática¹² e dinâmica em sala de aula

Na Zeppelin Universität, independente do curso, as turmas são bem pequenas comparadas às da FE/Unicamp. Variam de 6 a 25 estudantes. Nas salas de aula, ao invés de carteiras individuais, há mesas coletivas que acomodam dois estudantes, um ao lado do outro. Na maioria das vezes, as mesas estão dispostas em formato de “U”, mas às vezes acontece de elas estarem todas de frente para lousa em fileiras. Nesse caso, juntam-se duas mesas de modo a acomodar quatro estudantes; deixa-se um corredor no centro da sala e repete a mesma organização do outro lado. Quando as salas são estreitas e compridas, as mesas costumam ficar no centro e juntas – uma de frente para a outra e uma ao lado da outra -, formando uma grande mesa de reunião.

Constatei que todos os estudantes são bastante participativos em sala de aula: fazem comentários, observações e perguntas pertinentes ao tema abordado. Para ter o direito à voz, é preciso levantar a mão e esperar a palavra ser dada; a ordem de falar é de acordo com quem levanta a mão primeiro. Os estudantes esperam em silêncio a sua vez de falar, assim como também esperam a pessoa concluir o pensamento e finalizar a fala antes de passar a voz à outra pessoa. Isso ocorre até mesmo quando é uma discussão com diferentes opiniões. Quando alguém quer rebater o que foi dito por uma pessoa, retoma-se a fala do outro e, em seguida, expõe seu ponto de vista. Além do mais, costumam ouvir atentamente todas as falas.

¹² Neste trabalho, didática é entendida como uma ferramenta, uma técnica de ensino.

Na FE/Unicamp, as turmas do curso de Pedagogia são bem maiores, em torno de 30 a 45 estudantes, chegando a 50 em algumas disciplinas. As carteiras são cadeiras com um braço para escrever e costumam estar dispostas em fileiras de frente para a lousa. Em algumas aulas os professores mexem nessa organização e pedem para os estudantes, na maioria das vezes, formarem uma meia lua, ou seja, igual ao formato de “U”.

O que pude depreender de minha experiência como aluna na FE, em geral, são sempre os mesmos estudantes que participam das aulas apontando comentários, observações e fazendo perguntas. Essa manifestação restrita não significa, todavia, que os outros alunos não estejam participando da discussão. Há estudantes que se desligam da aula por um momento e costumam conversar entre si paralelamente, entretanto há outros que não gostam de se manifestar, mas que acompanham a aula atentamente. Para ter o direito à fala, também existe o acordo de levantar a mão. Todavia nem sempre funciona na prática, porque muitos colegas começam a falar tão logo que alguém termina a fala. As situações variam bastante, apesar da regra, em uma discussão com pontos de vista divergentes é comum ouvir um ou outro aluno apresentando suas considerações em um tom de voz, mais baixo, aos colegas sentados ao seu redor, enquanto outro colega expõe suas ideias para toda a classe. Às vezes, é necessária a intervenção do professor pedindo para que discutam conjuntamente e não em grupos.

As dinâmicas da aula assim como os recursos didáticos utilizados variam de docente para docente em ambas as universidades. Tratarei apenas das estratégias de ensino utilizadas nas disciplinas que cursei.

Na ZU, o power point era utilizado por alguns professores como um apoio à aula: às vezes os slides traziam citações, imagens; outras vezes ideias chaves para serem desenvolvidas e trabalhadas ou ainda informações adicionais ao texto de leitura obrigatória. A aula não era somente expositiva, pois o tempo todo questões eram postas para refletirmos e

discutirmos a respeito com base na teoria estudada. Vídeos ou videoclipes de música também eram utilizados como material complementar e instrumento de reflexão. Alguns docentes dividiam a leitura obrigatória entre os estudantes, e, cada dupla ou grupo deveria preparar uma apresentação em um horário fora do período de aula, com as ideias principais do autor, para depois apresentar à classe. A partir dessa apresentação eram levantadas questões tanto pelo docente como por outros estudantes e, até mesmo, pelos próprios integrantes do grupo/dupla. A forma de apresentação era livre, os estudantes costumavam fazer em power point ou simplesmente falavam sobre o texto com base nas anotações feitas em uma ficha de leitura. Outra estratégia bastante utilizada pelos professores era a discussão do texto de leitura obrigatória sem o uso de recursos tecnológicos, mas a partir de questionamentos feitos aos estudantes e das questões levantadas por eles próprios. Às vezes, os docentes propunham dinâmicas de grupo como estratégia para iniciar uma discussão sobre algum aspecto abordado na disciplina ou ainda com o intuito de explicar/demonstrar algo.

Ainda com relação à didática e dinâmica em sala de aula, registro um último aspecto: a ampla utilização de brainstorm maps tanto pelos docentes como pelos estudantes. “Brainstorm map” é um diagrama criado em torno de um único conceito que é escrito no centro da folha; palavras ou ideias associadas a esse conceito são escritas ao redor dele aleatoriamente, mas de forma a conectá-las com uma linha. Eu vim a conhecer essa estratégia de expor o desenvolvimento do pensamento na ZU.

É importante destacar que os textos da bibliografia eram, em sua maioria, de autoria dos próprios teóricos que discorreram sobre o assunto e não de um comentador dos escritos desses teóricos.

Na FE, algumas práticas de ensino utilizadas por seus docentes são parecidas com as que verifiquei na ZU. Um exemplo é o uso do power point como apoio à aula expositiva; a

divisão dos textos de leitura obrigatória entre os estudantes para que, em grupo, apresentem as ideias principais para a classe e a leitura de autores clássicos, ao invés de recorrer a seus comentadores. Ao mesmo tempo em que se constatam essas semelhanças nos recursos didáticos utilizados pelos docentes, a dinâmica em sala de aula é diferente. No geral, há menos discussões com os estudantes e há até professores que não abrem muito espaço para que isso ocorra, pois as aulas ministradas são de caráter mais expositivo. Há docentes que até procuram estimular o debate de ideias sobre algum assunto, levantam questões para a classe, mas nem sempre os alunos respondem aos estímulos e se envolvem nas discussões; em geral, poucos se engajam no debate.

Um recurso didático recorrente pelos docentes da FE é o uso de filmes em sala de aula com o objetivo de gerar reflexões e discussões na classe. Em geral, esse objetivo é alcançado. Após assistirem o filme, os estudantes parecem se sentir mais motivados e querem conversar a respeito, levantam questões para reflexão e participam mais ativamente da discussão proposta pelo professor.

Constatei também diferenças entre a ZU e a FE/Unicamp no que diz respeito ao modo de ensinar e no conteúdo dos debates. Na ZU, os estudantes são, primeiramente, estimulados a identificar algum problema/questão na sociedade com relevância social (no âmbito da política, da economia e/ou cultura); após a identificação do problema, são incentivados pelo professor a buscarem na teoria embasamentos para entender a situação, assim como também para propor soluções - práticas e criativas - para o problema detectado. As discussões em sala de aula seguem essa linha de raciocínio, de modo que teoria e prática/realidade conversam o tempo todo. Na FE, percebo que os estudantes são primeiro estimulados a buscarem na teoria uma explicação para os problemas que identificam na sociedade e a entender o porquê um

fenômeno acontece de um jeito e não do outro. A busca por soluções práticas não se coloca, uma vez que a teoria já deu conta, supostamente, da compreensão/explicação do problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mobilidade estudantil é apenas uma das dimensões de um processo mais amplo que é a internacionalização do ensino superior, o qual está associado ao fenômeno da globalização e, com ele, ao surgimento de um mercado global da educação.

De acordo com a literatura pesquisada neste trabalho, a participação da América Latina nesse processo é marcada pelo envio de um grande contingente de estudantes para o exterior e pela recepção de um número ainda pequeno de estrangeiros - embora tenha sido constatado, neste estudo, que esse número esteja crescendo.

É nesse cenário que se intensificou a formação de cooperações acadêmicas bilaterais ou multilaterais entre os países latino-americanos: os documentos oficiais justificam as iniciativas tendo em vista os objetivos de fortalecer a integração regional, melhorar a qualidade das IES, promover o desenvolvimento socioeconômico da região e ampliar a sua inserção no processo de internacionalização do ensino superior. No âmbito do Mercosul, especificamente, verificam-se diversas iniciativas para a formação de redes acadêmicas entre os países membros, bem como a criação de um setor educativo que tem atuado na direção de estabelecer um sistema regional comum de credenciamento da qualidade acadêmica na formação universitária de graduação dos seus países membros e associados. A União Europeia, por sua vez, segundo a literatura discutida, insere-se no processo de internacionalização do ensino superior de modo central; dentre outros aspectos que explicariam essa sua centralidade está o fato de ser uma das regiões do mundo que mais recebe estudantes em mobilidade. Existe um consenso na literatura de que o próprio Processo de Bolonha, com a constituição de uma área comum para o ensino superior, traduz um projeto

geoestratégico de ampliação da influência econômica dos países europeus por meio do conhecimento.

Considerando-se esses cenários, um dos objetivos desse trabalho foi buscar entender o significado da mobilidade estudantil na Unicamp, Brasil, e na Zeppelin Universität, Alemanha.

A partir da análise dos documentos produzidos por essas duas universidades, constatei que o incentivo à mobilidade estudantil está relacionado a dois objetivos. O primeiro remete à inserção delas no mercado global de educação; esse incentivo ocorre por meio do estabelecimento de convênios/cooperações acadêmicas bilaterais ou multilaterais que viabilizam o intercâmbio de estudantes entre IES localizadas em diferentes partes do mundo. O segundo objetivo é desenvolver nos seus estudantes habilidades interculturais, uma característica valorizada pelos formuladores de políticas das IES a partir de uma percepção e interpretação próprias acerca da demanda do mercado global de trabalho.

Há, no entanto, várias diferenças nos sentidos e formas que a mobilidade estudantil assume na Unicamp e na ZU.

Na Unicamp, embora a internacionalização do conhecimento seja uma preocupação presente desde os primórdios da universidade, até pouco tempo ela atingia apenas os pesquisadores, docentes e estudantes de pós-graduação. A novidade da internacionalização da Unicamp é a recente participação de estudantes de graduação. A ZU, por seu turno, foi criada no momento em que a internacionalização do ensino superior já contemplava a mobilidade estudantil no nível de graduação e, portanto, desde o seu início tem procurado incentivar seus estudantes a participarem de algum programa de intercâmbio.

Outra diferença entre as duas instituições de ensino superior que constatei neste trabalho reside nos países destino dos estudantes. Na Unicamp, os cinco principais destinos de seus

alunos de graduação são países desenvolvidos, localizados no hemisfério norte e que abrigam sistemas de ensino superior já bastante tradicionais e reconhecidos - França, EUA, Reino Unido, Canadá e Portugal. Na ZU, os destinos de seus estudantes são mais variados e dispersos geograficamente - EUA, China, Espanha, França e Turquia; ao lado de sistemas de ensino superior tradicionais, como EUA e França, constam países que apresentam desenvolvimento tecnológico e rápido crescimento do seu sistema de ensino superior, caso da China, ou com potencialidades econômicas, caso da Espanha integrante da União Europeia.

No que diz respeito aos principais países de origem dos estudantes estrangeiros na Unicamp e ZU notam-se também diferenças. Na Unicamp, quatro dos cinco principais países de origem dos estrangeiros têm o espanhol como língua nativa – Colômbia, México, Argentina e Espanha. Desses países, três são da América Latina, o que reitera os estudos que apontam para a centralidade do Brasil nessa região. Ademais, na Unicamp não há uma correspondência entre país de destino de seus estudantes e país de origem dos estudantes estrangeiros, o que sugere um deslocamento de seus estudantes em um único sentido.

Na ZU, ao contrário, constata-se uma correspondência entre as três principais nacionalidades dos intercambistas e os três principais países de destino de seus estudantes – EUA, China e Espanha. Essa coincidência sugere que na ZU existe uma circulação dos estudantes em um mercado comum de educação. Além disso, os países de origem dos estudantes estrangeiros nessa universidade são mais variados; há estudantes oriundos de países emergentes, como da Índia e da China, de países da América Latina, especialmente da Colômbia, de países europeus, como Espanha e dos EUA.

Um segundo objetivo deste trabalho foi fazer uma reflexão sobre a minha experiência como intercambista e a minha vivência na Faculdade de Educação/Unicamp, realçando as singularidades acadêmicas de cada instituição.

Constatai que na FE/Unicamp o envolvimento e a participação da maioria dos estudantes no espaço acadêmico tendem a se restringir a assuntos de ordem acadêmica e a questões relativas às disciplinas do curso. Raras vezes essa participação se estende para outras dimensões da vida estudantil, como, especificamente, o lazer na faculdade ou na universidade. Na ZU, por sua vez, os estudantes se apropriam do espaço físico da instituição não apenas para os estudos, mas também para a realização de encontros festivos e culturais. Ou seja, a ZU é também um local de lazer e de diversão dos estudantes. Na ZU, o envolvimento dos estudantes com assuntos da universidade é grande; lá a vontade de contribuir, fazer parte, mostrar-se um estudante participativo são características marcantes. Essas características estão presentes tanto nas ações do dia-a-dia, na rotina universitária como dentro das salas de aula.

Importante destacar que a ZU é uma universidade privada, ou seja, mantida com financiamento privado. O seu processo seletivo é curioso para nós brasileiros: além do critério cognitivo, a universidade busca, em grande medida, compatibilizar o perfil do candidato com o perfil da própria instituição; parece que essa compatibilidade não seria meramente complementar ao critério cognitivo, mas decisivo para o ingresso do estudante na ZU.

Além disso, existe a própria diferença do curso que frequentei. A ZU oferece cursos de graduação de gestão econômica, gestão política e gestão cultural. As disciplinas que eu cursei pertenciam ao currículo do curso de comunicação e gestão cultural. A Unicamp, por outro lado, é uma universidade pública, mantida com recursos públicos, e gratuita; o seu processo seletivo baseia-se quase exclusivamente¹³ em critérios cognitivos. Ademais, neste trabalho

¹³ Digo quase exclusivamente porque existem dois programas de ação afirmativa na Unicamp - o PAAIS e o Profis. Ambos os programas aliam critérios cognitivos e critérios sócio-econômicos (origem de escola pública PAAIS e Profis) e de cor da pele (PAAIS).

foram abordadas as características da faculdade de educação onde o curso de pedagogia é oferecido.

As diferenças na forma de financiamento das universidades bem como as diferenças relativas aos cursos oferecidos seriam alguns dos fatores a serem considerados como hipóteses para entender as diferenças constatadas na rotina universitária e dentro da sala de aula. Ou seja, formas de financiamento e estruturas institucionais e acadêmicas diferentes podem fomentar formas de participação estudantil também diferentes no âmbito de cada universidade – Unicamp e ZU. Nesse sentido, seria possível afirmar que essas universidades, em função de suas características históricas, institucionais, de sua relação com o Estado e a sociedade, tenderiam a desenvolver em seus estudantes diferentes formas de pertença ao espaço universitário e de participação e envolvimento na vida acadêmica? Os dados coletados neste estudo não me permitem responder a essa questão que, sem dúvida, exigiria uma investigação de maior envergadura, que ultrapassa os objetivos deste trabalho de final de curso. Deixo-a, todavia, como uma inquietação, um ponto de partida para a construção de um projeto de pesquisa futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3/4 (Fall/Winter), p. 290-305, 2007. Disponível em: <<http://jsi.sagepub.com/content/11/3-4/290>>. Acesso em: 15 Out. 2014.

ANASTÁCIO, Thaís P. Z. Circulação internacional de estudantes dos cursos de graduação: o caso Unicamp. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

BATISTA, Janaína S. M. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. (Mestrado em Administração de Organizações) Departamento de Administração, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

BRASIL. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 Out. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <<http://www.cnpq.br/>>. Acesso em: 12 Out. 2014.

BRASIL. Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>. Acesso em: 15 Nov. 2014.

BRUNNER, José Joaquín; URIBE, Daniel. Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior. Santiago del Chile, Universidad Diego Portales, 2007.

CASTRO, Alda Araújo; NETO, Antônio Cabral. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, n. 21, p. 69-96, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082>>

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues. In: NUNES, Édson de Oliveira (org.). A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. (p 23-35)

JORNAL DA UNICAMP. Salto nos últimos dois anos consolida internacionalização da Unicamp. Campinas, n. 550, 17-31 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/550/salto-nos-ultimos-dois-anos-consolida-internacionalizacao-da-unicamp>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

KNIGHT, Jane. An Internalization Model: Responding to New Realities and Challenges. Internalization of higher education in Brasil. In: WIT, Hans de; et al (ed.) Higher Education in Latin America: the international dimension. The World Bank: Washington, 2005. p. 1-35.

KNIGHT, Jane. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. *International Higher Education: The Boston College Center for International Higher Education*, Boston, n. 50 (Winter), p. 6-7, 2008. Disponível em:

<<https://www.bc.edu/research/cihe/ihe/issues/2008.html>>. Acesso em: 27 Nov. 2014.

KASSISSE; PEREIRA; SERPA. *Estratégia recentes de fomento à mobilidade na Graduação*. Campinas, 2013. Disponível em:

<<http://www.cinda.cl/rvii/download/6_reunion_rva/2013_04.%20INTERNACIONALIZACION_UNICAMP.pdf> Acesso em: 12 Nov 2014.

LAUS, Sonia Pereira. Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior no Brasil. *Anais do IV Colóquio sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 4. Florianópolis, 2003.

LAUS, Sonia Pereira; MOROSINI, Marília Costa. Internalization of Higher Education in Brazil. In: WIT, Hans de; et al (ed.) *Higher Education in Latin America: the international dimension*. The World Bank: Washington, 2005. p. 111-147.

LAUS, Sonia Pereira. *A internacionalização da Educação Superior: Um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina*. (Doutorado em Administração). Núcleo em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

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

ROBERTSON, Susan L.. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?.

Translated by Alfredo Macedo Gomes, Roderick Somerville Kay. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.42, pp. 407-422. ISSN 1413-2478

SAMPAIO, Helena. A Imagem. In: _____. *Ensino Superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000. p. 317 – 366.

SAMPAIO, Helena. O global e o local no ensino superior no Brasil: apontamentos preliminares. In: 38º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2014, Caxambu. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=9065&Itemid=456>. Acesso em: 13 dez. 2014.

SAMPAIO, Helena; SAES, Paula. *Internacionalização do ensino superior: um balanço da literatura no Brasil*. No prelo.

SÃO PAULO. Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP). Disponível em: <<http://www.fapesp.br/>>. Acesso em: 11 Out. 2014.

TEICHLER, Ulrich: The Changing debate on Internationalization of higher education. Higher Education, nº 48, p. 5-46, 2004. Disponível em:

<http://ihea6.um.ac.ir/uploading/ihea6.um.ac.ir/images/The_Changing_Debate_on_Internationalisation_of_Higher_Education.pdf>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/>>. Acesso em: 12 Nov. 2014.

VELHO, G.. Observando o familiar. In: NUNES, Édson de Oliveira (org.). A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p. 36-46.

WIT, Hans de. Globalisation and Internationalisation of Higher Education. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Barcelona, v. 8, n. 12, p. 241-248, jun. 2011. Disponível em: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit-eng>>. Acesso em: 14 Nov. 2014.

ZEPPELIN UNIVERSITÄT. Disponível em: < <https://www.zu.de/>>. Acesso em: 24 Nov. 2014.