

Uma análise de iniciativas individuais e institucionais para a socialização de estudantes estrangeiros

Isabela Cabral Félix de Sousa

Este trabalho analisa as iniciativas individuais e institucionais para a socialização de estudantes estrangeiros no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esta pesquisa foi proposta no intuito de contribuir para os processos educacionais. Pretendeu-se, inicialmente, analisar os incentivos que os estudantes estrangeiros têm para fazer programas no exterior. Neste projeto de pesquisa, o processo é privilegiado. Por exemplo, alguns estudos atuais avaliam não apenas se as mulheres jovens e adultas têm acesso a instituições de ensino e conhecimento, mas também avaliam se existem alterações nestes lugares que podem resultar em sua emancipação (SILVA, 2007; STROMQUIST 2007). No caso deste projeto, foi importante considerar como os alunos experimentam o currículo, visto que

[...] o currículo sempre funcionou tentando, entre outras coisas, subjetivar-nos como sujeitos centrados, para os quais haveria sempre um lugar específico num mundo disciplinar e homogeneamente quadriculado e hierarquizado. Assim, a identidade foi, durante muito tempo, vista como um atributo da “alma” de um sujeito pensado como unitário e estável (VEIGA-NETO, 2002, p. 181).

Os estudantes estrangeiros procuram, através de um programa em outro país, um lugar diferente no mundo. É inegável que a busca dos estudantes depende inicialmente de habilidades pessoais, como coragem, curiosidade, imaginação e paciência. No entanto, além da esfera pessoal, há várias outras para que esta busca se materialize. Concorrem as esferas de prestígio acadêmico e profissional e as ligadas à história, cultura e economia. É importante investir em pesquisas voltadas para entender como estas esferas estão interligadas e como intervir de modo a promover práticas educacionais inclusivas.

Internacionalização nas instituições acadêmicas brasileiras

Globalmente, apesar do rápido aumento do fluxo de mobilidade internacional dos estudantes, este processo é relativamente negligenciado na investigação sobre as migrações (KING; RAGHURAM, 2013). Vem sendo debatido se os estudantes estrangeiros devem ser definidos como migrantes. No entanto, autores como King e Raghuram (2013) argumentam que o tempo de três ou quatro anos para adquirir um diploma universitário se encaixa nas estatísticas convencionais de migração internacional. Além disso, muitos alunos se tornam migrantes.

A mobilidade de estudantes estrangeiros continua a ser impulsionada principalmente pelas sociedades do Norte que recebem muitos estrangeiros e têm cursos mais estabelecidos em nível de pós-graduação (VELHO, 2001). O Brasil ocupa um lugar importante na economia global e atrai estudantes estrangeiros e migrantes. A mobilidade estudantil, muitas vezes, depende da cooperação internacional. No Brasil, a cooperação universitária internacional no século passado centrou-se principalmente na cooperação com países do Norte, como Alemanha, Estados Unidos e França, a chamada cooperação Sul-Norte. No entanto, tem havido algumas iniciativas desde o século XX, mostrando que o Brasil também vem investindo na cooperação Sul-Sul. Por exemplo, desde 1965, existe o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), para estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico, dando oportunidade a estes estudantes para a realização de estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Na mesma linha, o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) foi criado em 1981, oferecendo bolsas de estudo para nacionais de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordos, visando formar estudantes em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Com isto, muitos estudantes internacionais da África, América Latina, Caribe e Ásia se beneficiaram destes programas brasileiros.

No geral, a internacionalização da universidade brasileira sempre existiu, mas desde 1998 ela tem sido promovida pela UNESCO e também por mudanças internas nas instituições de ensino, novas regras do mercado e aumento do número de estudantes internacionais (ZAMBERLAM; CORSO; BOCCHI; FILIPPIN; KÜLKAMP, 2009).

No século XX, outras iniciativas no Brasil com os países em desenvolvimento também merecem atenção. Zamberlam, Corso, Bocchi, Filippin e Külkamp (2009) relatam que, no século passado, nos anos 80, foi criada a Agência Brasileira de Cooperação contando com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e, nos anos 90, surgiu a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Desde 2001, a abordagem brasileira para a cooperação universitária Sul-Sul tornou-se proeminente. De fato,

[h]oje existe na política externa do governo brasileiro um maior incentivo também para a cooperação Sul/Sul, isto é, com Índia, China e África; também com países de língua portuguesa e com a América Latina. As políticas de cooperação privilegiam mais os projetos institucionais do que as solicitações individuais e abrangem não somente o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, mas também a pesquisa aplicada para, por exemplo, a geração de saberes e desenvolvimento industrial (KRAWCZYK, 2008, p. 46).

Além do incentivo à internacionalização em instituições acadêmicas já existentes, a política do governo brasileiro vem também criando novas instituições com conceitos de integração em nível regional e internacional. Exemplos são: a Faculdade União das Américas (Uniamérica), em operação desde 2001, expressando um processo de unificação; a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), fundada em 2007, em Foz do Iguaçu, e a Universidade de Integração Luso-Afro Brasileira (Unilab), que abriu, em 2010, no Estado do Ceará.

No entanto, vale lembrar que a cooperação internacional brasileira Sul-Norte continuou a ocorrer, incentivando estudantes, professores e pesquisadores para realizar programas e estágios fora do Brasil. Tanto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fundados em 1951, vêm construindo um papel importante na promoção da educação e desenvolvimento de pesquisas no Brasil e no exterior. Uma experiência muito recente na promoção da mobilidade internacional dos brasileiros é o programa Ciência sem Fronteiras, lançado em 2011, que incentivou tanto a graduação como a pós-graduação e foi apoiado pela CAPES, CNPq e Departamentos de Ensino Superior e Educação Tecnológica do Ministério da Educação (MEC). Este programa também incentivou atividades de trabalho no Brasil com a vinda de pesquisadores internacionais.

No campo da saúde, o Brasil tem desempenhado um papel preponderante na formação dos profissionais de saúde de outros países para a cooperação Sul-Sul, especialmente com os países do Sul e da África (PIRES-ALVES; PAIVA; SANTANA, 2012). Almeida Campos, Buss, Ferreira e Fonseca (2010) discutem em detalhe como esta cooperação tem feito esforços para construir um desenvolvimento sustentável que englobe a formação de recursos humanos, capacitando a organização e o desenvolvimento institucional. É importante notar que, enquanto o Brasil tem um papel de destaque na saúde para outros países, também precisa investir mais em profissionais de saúde do próprio país. Nesta área, alguns investimentos têm sido feitos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem promovido a ida de brasileiros para ter experiências fora do Brasil, como tem trazido estudantes estrangeiros de outros países para estágios no Brasil.

Desafios da internacionalização das instituições de ensino

A mobilidade das pessoas gera necessidades de reflexões e ações, fruto também do reconhecimento cada vez maior do pluralismo das sociedades. Para atender democraticamente a diversidade, os espaços educacionais, como outros, precisam de profundas modificações. É neste cenário que o interculturalismo convida para a troca e interação sendo comumente entendido no campo educacional como uma atividade que envolve um projeto educacional. No entanto, esta proposta pedagógica, a da educação intercultural, está longe de ser uma tarefa simples.

Com a crescente internacionalização das universidades e institutos de pesquisa de todo o mundo, surgem novos desafios. Os desafios da mobilidade internacional dos estudantes são tanto individuais como institucionais.

Em termos individuais, existem muitos desafios para ambos os membros da sociedade de origem como a de acolhimento. Todos os atores sociais precisam aprender a valorizar o “Outro”, demandando a abertura para a reformulação de estereótipos e preconceitos construídos culturalmente em relação a diferentes grupos (SOUSA, 2004). Para Cambi (2001), é preciso abandonar o paradigma da identidade autocentrada e promover uma cultura de descoberta da diferença e da alteridade. Da mesma forma, Dusi (2000) considera que a pedagogia intercultural deve ir ao encontro do “Ou-

tro” e desenvolver uma sensibilidade de lidar com a diversidade cultural contemporânea. Assim, em todas as interações sociais e no currículo em ação, há necessidade que os atores envolvidos (professores, funcionários, trabalhadores e alunos) valorizem e respeitem as diferenças, sejam estas de etnia, classe social, sexo, idade, religião e nacionalidade.

Institucionalmente, o currículo precisa de ajustes. Moreira e Macedo (1999) insistem na necessidade de as instituições adotarem um currículo cosmopolita, que promova a participação de relações abertas para o “Outro” numa perspectiva de valorização do culturalmente diverso. O currículo pode ser concebido e praticado como um espaço para o intercâmbio cultural. Assim, os conteúdos do currículo devem priorizar saberes que possam construir uma sociedade mais democrática. Este não é o caso do currículo na área da saúde no Brasil, que costuma ter uma acentuada ênfase na tecnologia, conhecimentos e procedimentos a custos elevados em detrimento dos cuidados primários de saúde das populações (ALBUQUERQUE; BASTISTA; TANJI; MOÇO, 2009). É preciso considerar, assim, os problemas éticos desta ênfase na continuidade de uma mentalidade elitista.

A adequação dos currículos às exigências dos países de origem dos estudantes estrangeiros sempre foi questionada. De fato, os programas educacionais atendendo estrangeiros raramente têm coordenado suas políticas para as necessidades dos países de origem destes estudantes. Portanto, Vizzentini (2005), ao discutir o processo de internacionalização das universidades, salienta a necessidade de reciprocidade na cooperação acadêmica para evitar a colonização na troca. Marrara (2007), ao fazer uma avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, distingue entre duas formas diferentes de internacionalização, uma ativa e outra passiva. A forma ativa se refere a processos que levam a instituição brasileira a se tornar um centro, a forma passiva, não.

A cooperação internacional deve ter lugar numa base de igualdade, considerando a contribuição dos programas para os seus alunos, e vice-versa. Isto é importante para os estudantes que podem tanto vir a regressar ao país de origem como podem tornar-se futuros migrantes contribuindo para outros países.

Uma perspectiva cosmopolita é necessária para todos os atores sociais (professores, funcionários, trabalhadores e alunos) neste mundo globalizado. Mol (2011) cita vários estudos que concluem que estudar no exterior

pode influenciar a migração e aspiração de futuro para diferentes trabalhos. E Robertson (2008) realizou um trabalho exaustivo investigando as subjetividades dos alunos que se tornam migrantes na Austrália, observando que para alguns destes buscar ser um estudante estrangeiro funcionava como uma estratégia racional para a migração.

Além disto, as experiências dos estudantes em qualquer programa podem estar além ou aquém das expectativas iniciais. Se as expectativas dos estudantes estrangeiros têm o potencial de serem idealizadas, também o processo de se tornar um estudante estrangeiro pode não ser bem planejado e depender de oportunidades econômicas.

As diferentes experiências dos estudantes influenciam as expectativas para o estudo no contexto brasileiro. Como em qualquer sistema de ensino, sempre há uma hierarquia para os programas almejados, e muitos estudantes se submetem à opção mais acessível para atingir seus objetivos. Portanto, as aspirações dos estudantes podem, de maneira geral, não ser diretamente vinculadas aos cursos em que estão matriculados. Andrade e Teixeira (2009), em uma pesquisa no sul do Brasil, mostram como quase a metade dos alunos não escolhe a sua primeira opção de estudos, priorizando a oportunidade de obter um diploma universitário. Além disto, embora as novas tecnologias tornem possível ter mais informações sobre os programas através de seus sites institucionais, é comum que informações necessárias não estejam disponíveis.

Apesar de todas as dificuldades, Mazza (2011), em sua pesquisa com estudantes internacionais da Universidade de Campinas, revela que o sonho de estudar no exterior ajuda a superar as dificuldades relacionadas com a discriminação e os processos desiguais. Garcia e Goes (2010), em um estudo de estudantes estrangeiros da Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe na Universidade Federal do Espírito Santo, enfatizam a dificuldade de formar amizades com brasileiros e propõem o desenvolvimento de programas para integrar estes estudantes dos pontos de vista científico, cultural e social. Nogueira (2013), por sua vez, em um estudo de estudantes internacionais na Paraíba, descobriu que eles não relatam muita dificuldade na adaptação no Brasil, mas a autora discute a experiência ambígua da hospitalidade brasileira vivida por estes estudantes.

Os estudantes estrangeiros inegavelmente dependem do apoio simbólico e material recebido antes e durante a sua estada no Brasil. A nature-

za e duração do apoio financeiro, por sua vez, influenciam a integração e desempenho acadêmico dos alunos. Gusmão (2011) define três diferentes apoios para estudantes africanos no Brasil: o do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), o dos governos dos países e o das famílias. Também os diferentes atores sociais de instituições acadêmicas, religiosas e consulares podem vir a desempenhar um papel importante na integração dos alunos estrangeiros.

Outra dimensão importante sobre a mobilidade estudantil é que ela é também pensada como um mercado no qual algumas instituições vêm competindo por estudantes. Isto se deve também à crescente ênfase sobre a contribuição econômica e cultural da presença de estudantes estrangeiros em um país anfitrião. De fato,

[m]ais do que nunca, a atração de estudantes internacionais passa a representar divisas resultantes da imposição de taxas de inscrição e anuidades, despesas que os estudantes (por meio de bolsas de estudo ou investimento proveniente das respectivas famílias) precisam arcar (transporte, habitação, alimentação, saúde, lazer, etc.) durante o *séjour* de estudo; sem desconsiderar o potencial de promover o país de acolhimento (língua, cultura, interesses políticos e econômicos etc.) no país de origem, ao término da formação (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 587).

O fato dos estudantes estrangeiros serem provenientes de várias nações com experiências linguísticas, culturais, econômicas e sociais muito diferentes torna-se um grande desafio tanto para trabalhar o currículo como para promover interações apropriadas para todos os participantes. Apesar de todos os atores sociais poderem ter dificuldades em viverem estes desafios, os estudantes estrangeiros podem ser mais vulneráveis que os nacionais no enfrentamento destes.

Liberdade e educação

Ao repensar a educação formal, é importante lembrar que é somente no final dos anos 60 que o termo educação não formal foi criado, embora já existissem processos educacionais fora da escola (LABELLE, 1982). A classificação entre educação formal, não formal e informal é, sem dúvida, uma forma de reconhecimento do papel central que todos os tipos de aprendizagem podem desempenhar na vida das pessoas (COOMBS, 1985). No entanto, a educação formal continua a ser a mais valorizada socialmente. Costuma também ser no contexto da educação formal que os estudantes estrangeiros recebem vistos para estar em outro país.

No entanto, é na educação não formal que mudanças de transformação social têm sido pensadas. Fink (1992) explica que esta forma de educação foi concebida como um lugar de atividade educacional fora da educação formal com o objetivo de proporcionar conhecimento específico para alguns subgrupos de uma sociedade. Segundo ela, a educação não formal apareceu na América Latina na década de 1960 para atender às necessidades educacionais dos pobres e marginalizados, como as mulheres adultas jovens, que não estavam sendo cumpridas pela escolaridade. Fink (1992) afirma ainda que a educação não formal e educação popular são normalmente confundidas na literatura. A autora faz uma distinção explicando que, por um lado, a educação não formal pode ser executada através do governo nacional, organizações não governamentais (ONGs) e organizações nacionais na América Latina visando ao crescimento individual e desenvolvimento de competências técnicas específicas. Por outro lado, a educação popular é destinada a ir além do desenvolvimento individual e funcionar como um meio de transformação social. Este tipo de educação tem utilizado o quadro conceitual das práticas de Paulo Freire e atividades educacionais onde o papel do educador é de um moderador dos conhecimentos. Para Freire (1981, p. 29), o educador deve estar: “[...] na posição humilde que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”. Gohn (2006) afirma que a educação não formal pode preparar os cidadãos e ajudar as pessoas a construir uma identidade coletiva, promovendo a autoestima e autonomia do grupo. Assim, a educação não formal pode vir a ter especial relevância para os estudantes estrangeiros, sendo potencial que merece ser mais explorado.

Labelle (1982) propõe que a diferença entre os tipos de educação (formal, não formal e informal) deve ser no que predomina em termos de aprendizagem e enfatiza que estes tipos podem existir concomitantemente, algumas vezes em concordância e outras em dissonância. Embora seja na educação não formal onde seja mais possível haver iniciativas de transformação social, é importante ressaltar que nem todas as formas de educação não formal conduzem necessariamente à emancipação. Em outras palavras, a natureza de uma educação não formal libertadora é aquela que nunca pode impor e que negocia conteúdos e atividades. É aquela em que professores e alunos participam de atividades que promovem novas definições e ações para a construção de um novo mundo social. De fato, Freire (1994) explica

que o educador que é progressista deve ser democrático na programação dos conteúdos e na forma de ensinar. Freire (1994) esclarece ainda que a escolha prévia pelo educador de temas a serem discutidos em uma aula não é ruim em si mesma, mas sempre deve haver discussões dos temas trabalhados pelos alunos e pelo professor.

Outra forma de pensar uma educação libertadora é aquela que se assemelha a uma educação inovadora na qual “[...] o professor não deve julgar os conceitos de estudantes, mas concentrar-se na forma integral na qual os alunos geram e desenvolvem ideias” (THORSTEINSSON; DENTON, 2003, p. 173; minha tradução). No estudo de Havelock (1970), a educação inovadora pode depender de agentes de mudança. Portanto, a educação inovadora pode ter potencial libertador dependendo de como ela é promovida pelos atores sociais envolvidos, como professores, administradores e estudantes.

Metodologia

A metodologia utilizada é a naturalista qualitativa, inspirada na Antropologia e Sociologia (WILLIAMS, 1986). Foi escolhida uma metodologia dando voz às pessoas envolvidas. De acordo com Patton (1987), o processo de avaliação se concentra em como este é percebido pelas pessoas. O autor insiste que a metodologia qualitativa naturalista é apropriada para investigar os programas educativos em detalhe e propor melhorias aos mesmos. Vale a pena mencionar que se entende por um estudo detalhado o que busca entender o processo, ou seja, as informações disponíveis sobre o assunto onde o estudo é realizado.

Foram estabelecidos contatos com os gestores trabalhando para o Programa de Estudantes – Convênio Graduação (PEC-G) na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estes relataram sobre o acompanhamento que fazem os estudantes estrangeiros. As entrevistas foram realizadas com os estudantes estrangeiros depois que foram explicitados os objetivos da pesquisa. Aos que desejaram participar, foi pedido uma assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas seguiram um roteiro com perguntas semiestruturadas. As questões abordadas incluíram educação no país de origem, modos de vida de estudante, incentivos e oportunidades, mercado de trabalho, interesses e cursos acadêmicos e profissionais no exterior e no Brasil. Os objetivos específicos foram:

Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios

- investigar a experiência acadêmica antes e durante o curso no Brasil;
- analisar se e como a experiência de ficar no Brasil contribui para a formação de estudantes estrangeiros, ou seja, a aquisição de competências pessoais profissionais e acadêmicas;
 - analisar as possibilidades e os limites da integração social dos estudantes estrangeiros;
 - considerar se os estudantes de graduação participam ou participaram em projetos de investigação científica e de extensão durante o ano letivo;
 - investigar os tipos de bolsas de estudo recebidos pelos estudantes estrangeiros.

O critério de inclusão para os sujeitos desta pesquisa foi o de serem estudantes estrangeiros matriculados em programas de estudo do Centro de Ciências de Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi utilizada a análise de conteúdo. Chizzotti (1991) insiste que os procedimentos de análise de conteúdo podem ser muito diversificados e inovadores. Bardin (1977) também cita entre as possibilidades de análise de conteúdo a categorial temática que foi escolhida por ser a técnica de análise de conteúdo mais antiga, rápida e eficaz para discursos diretos.

Resultados

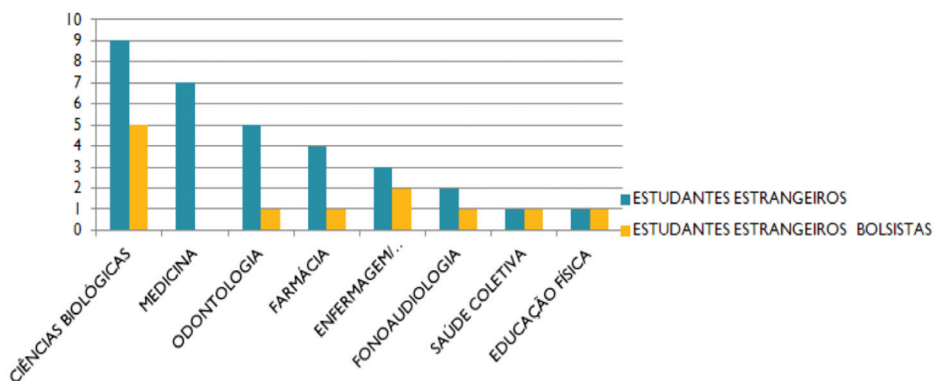
No ano de 2012, foram feitas reuniões com gestores e estudantes estrangeiros, e em 2013 e 2014 foram realizadas conversas com duas egressas do curso de Biologia que se tornaram centrais como informantes para esta pesquisa. A coordenação do programa PEC-G gentilmente forneceu em 2012 uma lista de 32 estudantes estrangeiros inseridos no primeiro semestre acadêmico em cursos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estes estudantes eram nascidos nos seguintes países: Angola (5), Bolívia (1), Cabo Verde (13), Colômbia (1), Congo (2), Guiné-Bissau (1), Haiti (2), Moçambique (1), Paraguai (2), Peru (1), Quênia (1), São Tomé e Príncipe (1) e Togo (1). Os estudantes estavam matriculados nos seguintes cursos: Ciências Biológicas – Modalidade Médica (1), Ciências Biológicas (2), Ciências Biológicas – Microbiologia e Imunologia (6), Enfermagem e Obstetrícia (3), Farmácia (4), Fonoaudiologia (2), Educação Física (1), Medicina (7), Odontologia (5) e Saúde Coletiva (1). Havia mais moças estrangeiras (23) do que rapazes estrangeiros (9) neste Centro.

Deste grupo de estudantes, oito moças e quatro rapazes tinham recebido algum tipo de bolsa. Estas bolsas são dadas aos alunos para a experiência de iniciação científica que inclui a participação em projetos de pesquisa ou para suprir dificuldades financeiras dos mesmos.

Em 2012, dos 32 alunos estrangeiros do Centro de Ciências da Saúde, 12 possuíam algum tipo de bolsa do Brasil. Segunda a lista, as modalidades de bolsas brasileiras distribuídas para os alunos eram as do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), as do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica que podiam ser tanto da Universidade Federal do Rio de Janeiro como do próprio CNPq; Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES); e a bolsa por mérito, cujo nome já indica um bom desempenho acadêmico.

Na disposição de bolsas por cursos de graduação, é o curso das Ciências Biológicas que tem mais estudantes estrangeiros. A distribuição na Tabela 1 pode ser explicada por muitos fatores, tais como: poucas escolhas dos professores por alunos estrangeiros, número reduzido de vagas para bolsistas de maneira geral e competitividade dos professores por bolsas em todas as áreas do conhecimento.

Tabela 1: Nome do curso, estudantes estrangeiros e estudantes estrangeiros bolsistas



tórias de uma moça e um rapaz (SOUSA, 2013). A escolha destas narrativas se deve ao fato dos dois, na ocasião, estarem terminando o mesmo curso das Ciências Biológicas – Microbiologia e Imunologia e pelo acesso dos

mesmos a bolsas de iniciação científica, que é valorizada no percurso acadêmico. A primeira trajetória é a de uma moça de 22 anos que veio de Cabo Verde. Ela estava terminando seus estudos em Microbiologia. Ela tem um irmão no Brasil que veio antes para estudar Medicina e os pais que estudaram em Portugal. Embora ela não viva mais com o irmão, pois o mesmo está morando com a namorada brasileira, sua mãe fica feliz que ela more na mesma cidade e país de seu irmão. Ela contou que soube no Ensino Médio da possibilidade de ter uma bolsa do seu país para estudar Microbiologia no Brasil ou Biologia Marinha em Las Palmas.

Estou feliz com a oportunidade de ter estudado aqui e vivido no Brasil. Amadureci e tenho mais responsabilidade. Eu repeti uma disciplina no primeiro período, mas depois eu tive a bolsa de iniciação científica no Brasil por três anos e meio, e apresentei trabalhos nas jornadas. Apesar de ter gostado do curso, esperava que fosse mais prático e ligado à possibilidade de profissionalização na indústria e menos à pesquisa. Continuo querendo estudar Biologia Marinha, que era minha primeira opção, e talvez ainda Artes ou Teatro. A minha integração no Brasil se deu no laboratório em que atuo. Agora não tenho mais bolsa. Eu também perdi uma única oportunidade de conhecer outros estudantes estrangeiros fazendo outros cursos, quando iniciei em 2009 meus estudos de graduação. Fui convidada pela coordenação dos alunos de PEC-G para uma reunião para todos nós, mas eu tinha aula na hora desta reunião e não podia faltar à aula. Eu tenho agora bolsa de Cabo Verde.

A segunda trajetória é de um rapaz de 26 anos de Angola. Este estava se formando em Microbiologia e cursando simultaneamente como ouvinte Administração Hospitalar na pós-graduação. Ele também teve uma bolsa do seu país e disse:

Eu inicialmente pensei em ir para Grécia, mas comecei a pensar em vir para cá pelo clima e pela facilidade da língua para mim. Não tive muito apoio da minha mãe que não queria que eu saísse de lá, mas tive a bolsa de Angola para vir. Aqui conheci outros estudantes estrangeiros na comemoração universitária chamada de mês da África. A Microbiologia era minha primeira opção, mas inicialmente tive muitas dificuldades acadêmicas e pensei em trocar para Administração. Só que não é fácil trocar de curso. Aí, tive muito apoio de professores e colegas. Aos poucos, consegui superar as dificuldades... Eu tive quatro anos de bolsa daqui, dos quais os dois últimos foram os de iniciação científica. Tive que fazer uma escolha difícil que foi a de mudança de área na Biologia e aí troquei de laboratório. Agora vejo com otimismo a minha vida profissional. Gostaria muito de ter a oportunidade de retornar e fazer a pós-graduação no Brasil em Biologia Molecular através do PEC-PG ou de ter outra oportunidade em outro local.

As narrativas acima mostram como a mobilidade internacional estudiantil se entrelaça com fatores pessoais, incentivos familiares, modelos profissionais, oportunidades e redes sociais. Estas narrativas apontam para conquistas e dificuldades de uma moça e um rapaz de países diferentes, estudando no mesmo curso. Elas também evidenciam como os dois alunos avaliam positivamente suas experiências.

Embora os dois tenham tido incentivos para se inserir no mundo da ciência, é o rapaz e não a moça quem parece estar muito mais identificado com a possibilidade de fazer pós-graduação. Na área da Biologia no Brasil vem ocorrendo também a maior predominância feminina (GUEDES, 2008) e algum aumento do prestígio das mulheres (CABRAL, 2006).

Há também no Brasil, como em outros países, a discriminação em termos de áreas do conhecimento. As jovens mulheres continuam a escolher as áreas que são mais socialmente aceitáveis para universo feminino tradicional, e que redundam em menos prestígio e poder econômico. Assim, resta saber como criar no currículo outros estímulos mais decisivos, durante e após a graduação, para que esta e tantas outras moças se identifiquem mais com a academia. A concepção e a prática da ciência ainda são marcadamente masculinas (RATHGEBER, 1998).

De modo geral, as percepções de estudantes entrevistados vindos de Angola, Bolívia e Cabo Verde eram as seguintes: há dificuldade de moradia; falta alojamento; falta transporte público adequado; há dificuldade com a língua portuguesa; há dificuldade nas disciplinas, principalmente no início; falta um sistema de saúde, de fato, universal no Brasil; há maior facilidade de integração com colegas da nacionalidade de origem do que com os brasileiros; há oportunidade de bolsas para vir estudar no Brasil; há ajuda de professores e colegas.

Os gestores falaram sobre pensamentos que circulam sobre a vinda de estrangeiros: há poucos professores sensibilizados com a questão dos alunos estrangeiros; há maior aproximação dos estudantes estrangeiros com os professores e funcionários do que com outros alunos; há impossibilidade de obter alojamento para estrangeiros; a dificuldade no português é limitante para a comunicação e para o aprendizado; e que deveria haver flexibilização da grade curricular no início do curso para dar conta dos diversos processos vividos pelos estudantes como a ambientação, que inclui busca de moradia e ajuste ao novo bairro e à cidade.

As egressas do curso de Biologia enfatizaram que os locais de moradia dos estrangeiros costumam ser distantes da universidade e dos colegas brasileiros; a locomoção é difícil e cara para todos, mas principalmente para os estrangeiros; há isolamento dos alunos estrangeiros por timidez e introspecção; há dificuldade de socialização porque o curso é integral, havendo necessidade na grade curricular de tempos vazios para a socialização e para grupos de estudos; o culto evangélico é o que explicaria a aproximação dos estrangeiros funcionários com alunos estrangeiros; e que havia alguns estudantes que pensavam que o governo brasileiro deveria investir mais nos próprios brasileiros do que trazendo estrangeiros.

Embora existam algumas importantes ações dos gestores para promover a integração dos estudantes acompanhando os mesmos nos casos de problemas de nota, documentação e visto, há outras necessidades dos alunos estrangeiros. Parece que as reuniões com alunos estrangeiros fora da grade curricular, e em outros espaços da universidade, não acontecem na frequência necessária. No caso da Fundação Oswaldo Cruz, por exemplo, uma estratégia inclusiva promovida por gestores foi o *Fiocruz Acolhe* de 2015, na qual os trabalhadores e estudantes brasileiros foram convidados a discutir os problemas da instituição junto com os estrangeiros (SOUSA, 2015; SOUSA, 2016). De fato, uma das propostas em Psicologia Social (GOLDSTEIN, 1983) para tentar mudar a percepção dos sujeitos é a de colocar os grupos em conflito para conversarem.

Embora não houvesse menção de nenhum grande conflito relatado entre estudantes estrangeiros e brasileiros nesta pesquisa sobre alunos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o fato de alguns destes últimos não entenderem muito o motivo dos estrangeiros receberem bolsas brasileiras demonstra uma tensão. Este fato pode ser importante pauta para discussão e demonstra que a necessidade financeira é uma dificuldade em comum. Portanto, parece fundamental pensar nos problemas em conjunto a fim de contribuir para as mudanças necessárias em receber e apoiar novos estudantes brasileiros e internacionais.

São promissores os relatos de que há ações dos próprios alunos para superar algumas dificuldades, sejam eles brasileiros ou estrangeiros, em termos de ajuda mútua em grupo de estudos, ajuda financeira e indicações tanto de moradia como de emprego.

Conclusões

As estratégias para fomentar uma educação inclusiva para estudantes estrangeiros dependem de mudanças individuais e institucionais. Para isto, as vozes de todos os atores sociais devem ser valorizadas. É essencial que todos (professores, administradores, trabalhadores e estudantes brasileiros) possam ser sensibilizados e capacitados para acolher os estudantes estrangeiros e que estes, por sua vez, também, sejam movidos a entender mais da cultura brasileira e dos limites e possibilidades das instituições brasileiras como as de educação e saúde.

As atividades de planejamento de educação não formal na universidade para integrar estudantes estrangeiros não podem ser pontuais ou esporádicas. Para trabalhar pedagogicamente com as diferenças, o planejamento educacional deve promover a participação de todos nas políticas relacionadas à acolhida dos estrangeiros. Uma destas possibilidades, sugeridas por uma brasileira egressa neste estudo, é a inclusão de espaços de integração social e de grupos de estudo que não coincidam com as atividades da grade curricular. Assim, o currículo, entendido de maneira ampla, deve ser aberto a valorizar espaços vazios, facilitando outras possibilidades de atividades.

O impacto sociocultural frente às diversidades foi relatado por todos. Portanto, é essencial que o currículo em ação seja de fato permeado pelo respeito às diversas culturas de modo a se tornar mais inclusivo. O respeito às diferenças e ao reconhecimento da identidade cultural passa por todas as formas educacionais. O currículo formal precisa também ser mais flexível a fim de atender os processos iniciais de adaptação e integração dos estudantes. Isto significa promover encontros com os estudantes para negociar o currículo. Além disto, é importante, e quando necessário, que os estudantes tenham acesso ao apoio psicológico e orientação de conteúdos.

No campo da pesquisa, novas investigações podem ser realizadas para melhor compreender o que está sendo construído por estudantes estrangeiros, juntamente com os brasileiros, dentro e fora da universidade e para além das fronteiras concretas, valorizando as interações também por internet. Todas as pessoas podem atuar num processo mútuo de construir o reconhecimento do “Outro”. As pesquisas podem ajudar também em apontar lacunas para o estabelecimento de políticas universitárias que procurem construir um currículo que integre as diferenças culturais de todos.

Referências

- ALBUQUERQUE, V. S.; BATISTA, R. S.; TANJI, S.; MOÇO, E. T. M. Currículos disciplinares na área de saúde: ensaios sobre saber e poder. *Interface Comunicação-Saúde-Educação*, 13(31), p. 261-272. 2009.
- ALMEIDA, C.; CAMPOS, R. P.; BUSS, P.; FERREIRA, J. R.; FONSECA, L. E. A concepção brasileira de “cooperação Sul-Sul estruturante em saúde”. *RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde*. Rio de Janeiro, 4 (1), p. 25-35. 2010.
- ANDRADE, A. M. J. de; TEIXEIRA, M. A. P. Adaptação à universidade de estudantes internacionais em um estudo com alunos de um programa de convênio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (1), p. 33-44. 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- CABRAL, C. G. Pelas telas, pela janela: o conhecimento dialogicamente situado. *Cadernos Pagu* 27, p. 63-97, 2006.
- CAMBI, F. *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci. 2001.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez. 1991.
- COOMBS, P. H. *The world crisis in education. The view from the eighties*. New York: Oxford University Press, 1985.
- DUSI, P. *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultural*. Milano: Vita e Pensiero, 2000.
- FINK, M. Women and popular education in Latin America. In: STROMQUIST, N. (Ed.). *Women and education in Latin America: knowledge, power and change*. Colorado: Lynne Rienner Publishers, p. 171-193, 1992.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GARCIA, A.; GOES, D. C. Amizade de estudantes africanos residindo no Brasil. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12 (1), p. 138-153. 2010.
- GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 14, p. 27-38. 2006.
- GOLDSTEIN, J. H. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1983.
- GUEDES, M. C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 15, p. 117-132, 2008.
- GUSMÃO, N. M. M. de. Na terra do Outro: presença e invisibilidade de estudantes africanos no Brasil, hoje. *Dimensões*, 26, p. 191-204. 2011.
- HAVELOCK, R. G. *A Guide to Innovation in Education*. Publications Division, Institute for Social Research, Ann Arbor, Michigan, 1970.

KING, R.; RAGHURAM, P. International student migration: mapping the field and new research agenda. *Population, space and place*, 19, p. 127-137. 2013.

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de Políticas Educacionais*, 4, p. 41-52. 2008.

LABELLE, T. Formal, non-formal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28 (2), 159-175. 1982.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, 14 (3), p. 583-610. 2009.

MARRARA, T. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. *RBPB*, Brasília, 4 (8), p. 245-262. 2007.

MAZZA, D. Mobilidade humana e educação. Os estudantes estrangeiros na Unicamp. *Cadernos CERU*, 22(2), p. 239-255. 2011.

MOL, C.V. The influence of student mobility of future migration aspirations. Empirical evidence from Europe and recommendations to study the impact of international exchange programmes. *Canadian Diversity*, 8 (5), p. 105-108. 2011.

MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. F. Fazendo sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A. F. (Ed.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

NOGUEIRA, S. G. Entre o burocrático-legal e a hospitalidade: os estudantes internacionais na Paraíba e a Polícia Federal. *Interseções*, 15 (1), p. 29-47. 2013.

PATTON, M. Q. *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage, 1987.

PIRES-ALVES, F. A.; PAIVA, C. H. A.; SANTANA, J. P. A internacionalização da saúde no Brasil: elementos contextuais e marcos institucionais da cooperação internacional brasileira em parceria com a OPAS. *Rev. Panam Salud Pública*, 32(6), p. 444-450. 2012.

RATHGEBER, E.M. Women's participation in Science and Technology. In: STROMQUIST, N. *Women in the Third World*. An Encyclopedia of Contemporary Issues. United States: Garland, p. 427-435, 1998.

ROBERTSON, S. K. *Negotiated Transnationality: Memberships, Mobilities and the Student-Turned-Migrant Experience*. PhD Thesis. School of Global Studies, Social Science and Planning Design and Social Context Portfolio RMIT University. 2008. Disponível em: <<https://researchbank.rmit.edu.au/eserv/rmit:6794/Robertson.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2013.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Campinas: Alínea, 2007.

SOUSA, I. C. F. de. A mobilidade internacional feminina entre os estudantes do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: Fa-

zendo Gênero 10 – Desafios atuais dos feminismos. Florianópolis. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, *Anais Eletrônicos*, p. 1-8, 2013.

SOUSA, I. C. F. de. A educação intercultural na escola e o reconhecimento do Outro diferente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 12 (59), p. 1-8. 2004.

SOUSA, I. C. F. de. Deslocamentos na socialização de estudantes estrangeiros em instituições acadêmicas voltadas para a saúde no Rio de Janeiro. In: PÓVOA NETO, Helion; SANTOS, Miriam de Oliveira; PETRUS, Regina (Eds.). *Migrações: rumos, tendências e desafios*. 1. ed. Rio de Janeiro: Polo Books, p. 329-346, 2016.

SOUSA, I. C. F. de. Moving to integrate international students at Oswald Cruz Foundation, Rio de Janeiro, *Forum Sociológico*, 27, p. 23-30. 2015.

STROMQUIST, N. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. *Educação e Pesquisa*, 33 (1), p. 13-25, 2007.

THORSTEINSSON, G.; DENTON, H. The development of innovation education in Iceland: a pathway to modern pedagogy and potential value in the UK. *The Journal of Design and Technology Education* (8) 3, 172-179. 2003.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, 23 (79), 163-186. 2002.

VELHO, L. Formação de doutores no país e no exterior: estratégias alternativas ou complementares. *Dados. Revistas de Ciências Sociais*, 44 (3), 607-631. 2001.

VIZENTINI, P. F. *A transição do sistema mundial e a internacionalização das universidades: uma perspectiva brasileira*. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Porto Alegre. 2005. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/index.php?option=docman&task=doc>>. Acesso em: 1º set. 2016.

WILLIAMS, D. D. Naturalistic evaluation: Potential conflicts between evaluation standards and criteria for conducting naturalistic inquiry. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 8, p. 87-99. 1986.

ZAMBERLAM, J.; CORSO, G.; BOCCHI, L.; FILIPPIN, J. R. & KÜLKAMP, W. *Estudantes internacionais no processo globalizador e na internacionalização do ensino superior*. Porto Alegre: Impa Artes Gráficas e Ltda., 2009.