



**FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR**

ANDRELINA PIMENTEL DE SENA

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DE CAPITAL HUMANO E CULTURAL: ESTUDO COM
ALUNOS INTERCAMBISTAS DA UNIVERSIDADE DE
FORTALEZA (UNIFOR)**

**FORTALEZA
2013**



**FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR**

ANDRELINA PIMENTEL DE SENA

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DE CAPITAL HUMANO E CULTURAL: ESTUDO COM
ALUNOS INTERCAMBISTAS DA UNIVERSIDADE DE
FORTALEZA (UNIFOR)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Administração de Empresas.

Área de Concentração: Fundamentos e Processos Estratégicos para a Sustentabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Regina Ney Matos

**FORTALEZA
2013**

S474i Sena, Andreлина Pimentel de.

Internacionalização da educação e formação de capital humano e cultural: estudos com alunos intercambistas da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) / Andreлина Pimentel de Sena. - 2013.

131 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Fortaleza, 2013.

“Orientação: Profa. Dra. Fátima Regina Ney Matos.”

1. Ensino superior (Internacionalização). 2. Intercâmbio de alunos. 3. Capital humano. 4. Universidade de Fortaleza. I. Título.

CDU 378(100)

ANDRELINA PIMENTEL DE SENA

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DE CAPITAL HUMANO E CULTURAL: ESTUDO COM
ALUNOS INTERCAMBISTAS DA UNIVERSIDADE DE
FORTALEZA (UNIFOR)**

Dissertação julgada e aprovada para obtenção do título de Mestra em
Administração de Empresas, outorgado pela Universidade de Fortaleza.

Área de Concentração: Fundamentos e Processos Estratégicos para a Sustentabilidade
Linha de Pesquisa: Estratégias Organizacionais

Data de Aprovação: 19/08/2013

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Fátima Regina Ney Matos
(Orientadora/Universidade de Fortaleza - UNIFOR)

Profa. Dra. Maria Clara Cavalcante Bugarim
(Membro/Universidade de Fortaleza - UNIFOR)

Prof. Dr. Randal Martins Pompeu
(Membro/Universidade de Fortaleza - UNIFOR)

Profa. Dra. Eveline Barbosa Silva Carvalho
(Membro/Universidade Federal do Ceará - UFC)

Dedico esta dissertação primeiramente a Deus, aos meus familiares, que foram tão importantes na trajetória de minha vida e nesse grande momento de vitória, aos meus amigos e professores.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade da vida e por ter me dado força espiritual para enfrentar tantos momentos difíceis que me fizeram crescer e me deram forças para chegar até aqui.

Agradeço ao meu marido Augusto Marcos Carvalho de Sena pelo apoio e exemplo de que com o estudo podemos vencer qualquer dificuldade, barreira, obstáculo, empecilho e injustiça. Aos meus filhos Amanda e Davi que chegaram à vida e cresceram antes de eu ingressar na universidade, e que hoje são meus amigos e me dão muita força para buscar meus objetivos. A todos os meus familiares pelas palavras de incentivo, apoio, compreensão, ajuda, orgulho, e por todo o carinho a mim dado ao longo dessa caminhada.

Meu especial agradecimento a minha orientadora, Profa. Dra. Fátima Matos, uma pessoa maravilhosa, cheia de energia e que tive a sorte de Deus coloca-la no meu caminho. Não tenho palavras para agradecer sua ajuda, tanto por ter me aceitado como orientanda, como pela confiança e liberdade dada na elaboração de meu trabalho, e também pela amizade e incentivo nos momentos difíceis durante todo o processo de orientação, enfim agradeço de todo coração por tudo!

Meu agradecimento ao Prof. Dr. Randal Martins Pompeu por ter me incentivado a participar do curso de mestrado em administração e pelo apoio dado para conclusão de minha dissertação.

Agradeço os professores do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas (PPGA) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), com os quais tive a oportunidade de cursar disciplinas e cujos conhecimentos muito contribuíram para o meu aprendizado e concretização desse trabalho.

Agradeço a Assessoria Internacional da UNIFOR pela disponibilização dos dados usados na minha dissertação e todas as pessoas que me ajudaram, fornecendo as informações necessárias. Um especial agradecimento ao Valmir por ter me ajudado na organização de minha pesquisa e ao Diego por ter me ajudado na análise dos dados. Agradecimento especial

à Isadora Matos por me ter ajudado e participado nos ensaios das apresentações do projeto, qualificação e defesa final da dissertação.

Agradeço aos amigos e amigas que fiz durante o curso, Valéria, Ruth, Renata, Victor, Adriana e Adriano, pelo apoio, ajuda e momentos vividos juntos no decorrer do curso.

Agradecimento muito especial as minhas amigas, Eveline, Amanda, Neide, Circe, Dal, Anália, Wlândia, Amy, Stacey, Sally, Myrna, Andreza, Tonia, Gil, Eunubia, Camila, Rachel, Andrea, Fátima, Isadora, Isa, pela amizade, incentivo, apoio, companheirismo, compreensão, fidelidade, enfim pelas amigas verdadeiras que são e representam muito para mim neste momento tão importante de minha vida.

“O tempo de que vocês dispõem é limitado, e por isso não deveriam desperdiçá-lo vivendo a vida de outra pessoa. Não se deixem aprisionar por dogmas - isso significa viver sob os ditames do pensamento alheio. Não permitam que o ruído das outras vozes supere o sussurro de sua voz interior. E, acima de tudo, tenham a coragem de seguir seu coração e suas intuições, porque eles de alguma maneira já sabem o que vocês realmente desejam se tornar. Tudo mais é secundário.”

(Steve Jobs)

SENA, Andreлина Pimentel de. **Internacionalização da Educação e Formação de Capital Humano e Cultural**: estudo com alunos intercambistas da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). 2013. 131 p. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade de Fortaleza (UNIFOR), PPGA, Fortaleza, 2013.

Perfil da autora: Graduada em Turismo pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR, 2008).

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar as implicações da participação discente nos programas de intercâmbios acadêmicos internacionais oferecidos pela UNIFOR para o processo de qualificação dos intercambistas, em termos da formação de capital humano e cultural. A fundamentação teórica apresentou a evolução e a internacionalização do ensino superior no Brasil no contexto do processo de globalização vigente, dividido em dois tópicos: i) a internacionalização do ensino superior no Brasil e no mundo; e ii) a internacionalização da educação por meio de programas de intercâmbio, focando na formação discente em capital humano e cultural. Foi realizada uma pesquisa qualitativa básica. O acesso aos sujeitos da pesquisa se deu por meio do banco de dados da UNIFOR de alunos de graduação que participaram de intercâmbio entre os anos de 2001 e 2012. A coleta de dados foi feita usando-se questionário semiestruturado e análise de documentos. Os dados numéricos foram tratados por meio da análise de conglomerados e as informações qualitativas foram descritas e classificadas de forma a serem estabelecidas interconexões. Como resultado, observou-se que a participação discente nos programas de intercâmbios acadêmicos internacionais da UNIFOR foi positiva para os intercambistas, tanto em termos acadêmicos, como em função da experiência em conhecer sistemas de ensino diferentes, aprender outro idioma, conhecer outra cultura, lidar com novos hábitos e valores, tudo influenciando diretamente na formação de capital humano e cultural.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação. Intercâmbios Acadêmicos. Capital Humano e Cultural.

SENA, Andreлина Pimentel de. **Internationalization of Education and Human and Cultural Capital Formation**: study with exchange students from the University of Fortaleza (UNIFOR). 2013. 131 p. Dissertation (Master in Business Administration) – University of Fortaleza (UNIFOR), PPGA, Fortaleza, 2013.

Profile of the author: Bachelor in Tourism at the University of Fortaleza (UNIFOR, 2008).

ABSTRACT

The main objective of this study was to investigate the implications of student participation in the international academic exchange programs offered by UNIFOR to the process of qualification of the students involved, in terms of human capital and cultural formation. The theoretical referential presented the evolution and internationalization of higher education in Brazil under the current process of globalization, divided into two topics: i) the internationalization of higher education in Brazil and worldwide; and ii) the internationalization of education through academic exchange programs, focusing on student formation in human and cultural capital. A basic qualitative research was conducted. The access to the subjects of the research was made through the UNIFOR database on undergraduate students who participated in exchange programs between the years 2001 and 2012. Data collection was done via semi-structured questionnaires and documental analysis. Cluster analysis was applied to the quantifiable data and qualitative information were described and classified in a way to make possible to established interconnections. As result it was observed that student participation in the international academic exchange programs of UNIFOR has been positive, academically as well as in practical life, since knowing a different educational system, learning another language, experiencing a new culture, with new habits and values, are important aspects influencing the formation of human and cultural capital.

Keywords: Internationalization of Education. Academic Exchange Programs. Human and Cultural Capital.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos	Página
1 Médias das variáveis por grupos de discentes	61

Quadros	Página
1 Internacionalização da educação no mundo – autores, temas e países	33
2 Descrição das características dos grupos de discentes	64

LISTA DE TABELAS

	Página
1 Coeficientes de correlação entre as variáveis	58
2 Formação dos grupos de discentes.....	59
3 Membros dos grupos de discentes	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCELS	<i>American Council for Collaboration in Education and Language Study</i>
ACT	<i>American College Testing</i>
AMIDEAST	<i>America-Mideast Educational and Training Services, Inc</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMES	Conferência Mundial da Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico
DNE	Diretório Nacional de Estudantes
ECA	<i>Bureau of Education and Cultural Affairs</i>
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
EUA	Estados Unidos da América
GMAT	<i>Graduate Management Admission Test</i>
GRE	<i>Graduate Record Examinations</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
ONGs	Organizações Não Governamentais
REAC	<i>Regional Educational Advising Coordinator</i>
SAT	<i>Scholastic Assessment Test</i>
TELP	<i>Test of English Language Proficiency</i>
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
USMLE	<i>United States Medical Licensing Examination</i>
VIREX	Vice-Reitoria de Extensão e Comunidade Universitária

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 Evolução do ensino superior no Brasil	21
1.2 Globalização e internacionalização do ensino superior	27
1.2.1 <i>Internacionalização do ensino superior no Brasil e no mundo</i>	29
1.2.2 <i>Internacionalização da educação por meio de intercâmbios</i>	35
1.3 Capital humano e cultural	36
2 A UNIVERSIDADE DE FORTALEZA, A ASSESSORIA INTERNACIONAL E O ESCRITÓRIO EDUCATIONUSA	43
2.1 Assessoria para assuntos internacionais.....	45
2.2 Escritório <i>EducationUSA</i>	47
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
3.1 Critérios de inserção dos sujeitos.....	53
3.2 Instrumentos de coleta	54
3.3 Tratamento dos dados	55
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	57
4.1 Análise de conglomerados	57
4.2 Análise dos grupos de estudantes.....	61
4.3 Discussão dos resultados	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A – Questionário.....	85
APÊNDICE B – <i>Questionnaire</i>.....	89
ANEXO A – Lista de universidades conveniadas	93

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as Instituições de Ensino Superior (IES), tanto brasileiras como estrangeiras, têm vivenciado novos desafios, como a intensificação das trocas internacionais (econômicas e culturais), a democratização dos meios de transportes e a mobilidade geográfica. Diante deste cenário, o interesse por uma experiência internacional aumentou consideravelmente, principalmente no meio acadêmico.

Fatos como esses poder ter implicações importantes para a globalização das culturas, compartilhando-se hábitos cotidianos entre pessoas de diferentes países do mundo e as práticas educativas já começam a sofrer influência internacional. A universidade, além de ser um lugar onde se abriga uma multiplicidade de valores, opiniões e experiências, pesquisas científicas, geração de novos conhecimentos, é também um local onde a diversidade cultural está muito presente.

Segundo Levin (2006), ao longo da história, as universidades nunca foram consideradas instrumentos de competição, mas sim como instrumentos de paz. São locais de grandes descobertas científicas que movem as economias e o talento necessário para obter e manter as vantagens competitivas. Ao mesmo tempo, a abertura das fronteiras nacionais para o fluxo de bens, serviços, informações e especialmente pessoas, tem feito das universidades uma força poderosa para a integração global, a compreensão mútua e a estabilidade geográfica.

Conforme Fávero (1980), a universidade não deve se voltar apenas para habilitar bons profissionais, mas deve formar indivíduos conscientes e capazes de exercer influência sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de transformação social.

A diversidade cultural está diretamente ligada à mobilidade acadêmica resultante de acordos de cooperação internacional entre IES. Essa cooperação vem sendo intensificada com muita rapidez devido à facilidade de se estabelecer conexões entre estudantes e professores pesquisadores em um mundo acadêmico cada vez mais globalizado. Por meio de redes de conhecimento universal é possível firmar acordos de intercâmbio entre IES de muitos países, que geram muitas redes de cooperação.

Segundo Stallivieri (2004, p. 1), “as redes de cooperação formadas pelas universidades no mundo inteiro vêm aproximando as comunidades científicas de diferentes partes do mundo”. A autora enfatiza que a universidade é o local onde devem ocorrer os grandes avanços científicos e tecnológicos e a efetiva integração dos povos, respeitando, acima de tudo, as diferenças e as especificidades de cada nação, universidade, curso e de cada grupo, com suas culturas e seus valores.

Em alguns países, embora a educação superior ainda esteja sujeita a diversas regulamentações, com a globalização, é notável a intensificação e competição entre as IES. Isso não acontece apenas no campo das ideias e inovações, mas principalmente no campo econômico, pois as instituições competem por participantes – professores, equipes de apoio e recursos para pesquisa – ou seja, as consequências do movimento de globalização e do processo de internacionalização das IES são distintas, tanto para países desenvolvidos como para países em desenvolvimento.

As trocas de experiências acadêmicas internacionais resultam da integração e desenvolvimento globalizado do mundo atual, os quais trazem relevantes benefícios para as IES. São também experiências importantes para os alunos envolvidos em relação à formação de capital humano e cultural qualificado.

Segundo Nogueira, Aguiar e Ramos (2008), um programa que tem tido bastante destaque na Europa é o *Erasmus*. Criado em 1987 é um programa de apoio interuniversitário para promover o intercâmbio e a mobilidade tanto de alunos como de professores do ensino superior entre os estados membros da União Europeia, permitindo que os alunos estudem em outro país por um período de 3 a 12 meses.

Ainda referindo-se à internacionalização da educação, o sistema de ensino superior da Europa, na segunda metade do século passado, passou por um crescimento sem precedentes. Vários países optaram por um sistema educativo que mostrasse soluções mais diversificadas, deixando de ser um ensino superior de elite.

Pode-se citar a *Bologna Declaration* (1999) como exemplo do atual estágio de relacionamento acadêmico internacional, ligado principalmente às questões sobre a educação na Europa. Sabe-se que esse processo é considerado como fator primordial para o

desenvolvimento social e humano, sendo capaz de proporcionar aos indivíduos uma melhor condição de vida na sociedade. O Acordo de Bolonha foi assinado em junho de 1999, na Itália, com o objetivo de tornar o ensino superior dos países europeus padronizados, de modo que comparações e adequações fossem facilmente introduzidas. A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) propiciou, globalmente, a formulação das seguintes diretrizes:

- a) sistemas de graus acadêmicos comparáveis e compatíveis;
- b) dois ciclos de estudos de pré-doutoramento;
- c) sistemas padronizados de créditos;
- d) suplemento ao diploma.

Essas diretrizes trouxeram grandes benefícios, como por exemplo, facilitar o desenvolvimento e estabelecimento de novos acordos de cooperação acadêmica entre universidades européias e IES em diversos países ao redor do mundo, propiciando um aumento considerável na mobilidade acadêmica, além de contribuir para uma maior aproximação entre as universidades e outras IES por meio da mobilidade tanto de docentes como de discentes em todo o mundo (STALLIVIERI, 2004).

Tendo em vista o exposto, o tema central dessa dissertação é a internacionalização da educação, focando na experiência de discentes envolvidos em programas de intercâmbio acadêmico. Neste contexto, como evidenciado acima, inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas acerca dos aspectos relativos à educação no ensino superior e as estratégias de internacionalização das instituições de ensino.

Em suma, o que se percebe nos trabalhos citados é uma preocupação comum aos pesquisadores em caracterizar os processos de internacionalização das instituições de ensino em inúmeros países ao redor do mundo, com o intuito de fortalecer e promover a sua disseminação. Assim, estudos mais gerais, como os de Maringe e Woodfield (2013) e Maringe, Foskett e Woodfield (2013), que apresentam dados do processo de institucionalização de cerca de 200 universidades, distribuídas nos cinco continentes, apesar de importantes na identificação de padrões de internacionalização nas regiões analisadas, pouco exploram as especificidades que os demais trabalhos, mais centralizados em casos isolados, conseguem identificar.

Desse modo, esta pesquisa segue a linha dos trabalhos apresentados anteriormente, optando por concentrar sua análise da temática de internacionalização de IES em uma universidade brasileira, no caso, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR), que participa de programas de intercâmbio acadêmico com IES internacionais. O interesse por essa temática surgiu a partir da observação da intensificação da quantidade de alunos, brasileiros e estrangeiros, participantes de intercâmbio na UNIFOR. Essa realidade, que dia-a-dia faz a UNIFOR aderir com mais ímpeto ao processo de internacionalização da educação via intercâmbios, deve ter implicações relevantes na formação discente internacionalizada. Daí estudar esse tema na UNIFOR é uma oportunidade ímpar, principalmente levando em conta que nossos alunos e os visitantes internacionais, enquanto participantes de novas experiências acadêmicas e culturais, podem ter muitos benefícios advindos das atividades dos intercâmbios.

Dito isso, propõe-se o seguinte problema de pesquisa: Quais as implicações que a participação em programas de intercâmbios acadêmicos internacionais da UNIFOR tem tido no processo de qualificação dos seus discentes envolvidos, em termos da formação de capital humano e cultural?

Assim, o objetivo geral do estudo é investigar as implicações da participação em programas de intercâmbios acadêmicos internacionais da UNIFOR no processo de qualificação dos discentes da UNIFOR envolvidos, em termos da formação de capital humano e cultural. Dentre os objetivos específicos pode-se citar:

- a) investigar o conteúdo dos acordos bilaterais de convênios internacionais estabelecidos entre a UNIFOR e as demais IES estrangeiras, focando nos quesitos relativos à participação discente;
- b) identificar similaridades nas formas de ensino das IES estrangeiras parceiras quando comparadas à UNIFOR;
- c) analisar aspectos relativos à experiência vivida pelos participantes discentes estrangeiros envolvendo a UNIFOR a as respectivas universidades de origem;
- d) identificar as principais implicações em termos da formação de capital humano e cultural advindas da participação dos discentes nos intercâmbio internacionais.

Há muito se sabe da importância do conhecimento e do talento humano como diferenciais competitivos. Desde as organizações mais “primitivas”, o produto ou os resultados desejáveis, sempre estiveram associados à maneira peculiar com que as pessoas faziam as coisas. Tal maneira sempre incluiu a forma de organização das equipes, o bom relacionamento entre elas e, principalmente, como transformar o conhecimento individual numa obra coletiva. A aplicação do conhecimento, aliado à experiência e a inteligência humana, há muito revolucionam o mundo. Nos tempos altamente competitivos de hoje, não poderia ser diferente.

Tornou-se comum dizer que o século que ora se inicia é o século do conhecimento. Para Durkheim (1978, p. 24), “existe um certo número de conhecimentos que devemos todos possuir. Não se é obrigado a jogar-se no grande conflito industrial, não se é obrigado a ser artista, mas agora todo mundo é obrigado a não permanecer ignorante”.

De acordo com Marshall (1985), o conhecimento é o nosso motor mais poderoso de produção. Atualmente o valor é criado pela produtividade e pela inovação, que são aplicações do conhecimento ao trabalho (DRUCKER, 1997). A produção do conhecimento vem se tornando um elemento fundamental na produção de bens e serviços e a capacidade dos indivíduos de ampliar seus saberes torna-se uma característica decisiva da capacidade de trabalho (ANTUNES, 2002).

Está se vivendo um momento histórico caracterizado pela transição de uma sociedade tipicamente industrial para uma sociedade do conhecimento. Na nova economia, a informação e o conhecimento formam o diferencial competitivo das nações e das organizações.

Drucker (1993, p. 7), referindo-se às transformações dos tempos atuais considera que estamos entrando na “sociedade do conhecimento”, na qual “o recurso econômico básico” não é mais o capital nem os recursos naturais ou a mão de obra, mas sim “o conhecimento”, uma sociedade na qual os “trabalhadores do conhecimento desempenharão um papel central”.

Os trabalhadores do conhecimento não serão a maioria na sociedade do conhecimento emergente, mas em muitas ou na maioria das sociedades desenvolvidas eles serão o maior grupo isolado da população e da força de trabalho. E mesmo onde forem superados por outros grupos, os trabalhadores do conhecimento darão a esta sociedade do conhecimento seu caráter, sua liderança, seu perfil social. (DRUCKER, 1993, p. 155).

A sociedade de uma maneira geral começa progressivamente a exigir de todas as organizações um melhor desempenho no desenvolvimento de seus produtos/serviços, e essas por sua vez têm que desenvolver novas formas de controle centradas em resultados, respondendo as demandas desta mesma sociedade.

Assim, as IES tornam-se responsáveis pela qualificação e capacitação de um grande número de profissionais, por serem consideradas instituições de produção de conhecimento e de mão de obra qualificada. Consequentemente, as universidades são afetadas pelo processo de globalização e precisam responder às novas exigências que lhes são colocadas. Esse contexto internacional tem exercido pressões sobre as universidades, na medida em que há necessidade crescente de que essas instituições realizem esforços para responder às demandas impostas por essa maior interação cultural, econômica e política em nível global.

Neste sentido, o tema de pesquisa aqui apresentado é de extrema relevância pelo fato de saber-se que a globalização, as mudanças e as transformações no mundo atual exercem uma forte influência sobre a qualidade de produtos, em geral, e do ensino superior, em particular. Por meio desse estudo será possível averiguar as implicações do processo de internacionalização, em termos da formação de capital humano e cultural dos discentes envolvidos.

Pode-se esperar que a experiência de internacionalização da UNIFOR tenha agregado valor aos discentes participantes em nível de graduação, ensejando uma melhor formação acadêmico-profissional de modo que os alunos possam enfrentar desafios e se preparar para seus futuros profissionais nessa nova realidade de mundo globalizado.

Este trabalho está dividido em seis seções, contando com esta introdução. A segunda seção será composta por um breve histórico da UNIFOR, assessoria internacional, *EducationUSA*, seguida pelo referencial teórico, na terceira seção, formada pelos tópicos sobre a evolução do ensino superior no Brasil, globalização e internacionalização do ensino superior, internacionalização do ensino superior no Brasil e no mundo, internacionalização da educação por meio do intercâmbio e qualificação internacional na formação do capital humano e cultural. A quarta seção descreve o método de pesquisa utilizado. A quinta apresenta a análise dos resultados, subsidiada pelo referencial teórico e pelos dados coletados. Na sexta e última, encontra-se a conclusão da pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção é apresentado o delineamento teórico que dará suporte à pesquisa, cuja proposta principal consiste em investigar as implicações da participação em programas de intercâmbios acadêmicos internacionais no processo de qualificação dos discentes envolvidos, em termos da formação de capital humano e cultural.

1.1 Evolução do ensino superior no Brasil

Os primeiros registros da educação formal no Brasil, institucionalizada pela escola, ocorreram durante os séculos iniciais da colonização portuguesa, com a chegada dos padres jesuítas. Responsáveis pelo lançamento das bases de um vasto sistema educacional, que se desenvolveu progressivamente com a expansão territorial da colônia, os jesuítas introduziram um processo educacional calcado no ensino da escrita e da leitura, além do ensino da religião católica e dos costumes europeus (FAORO, 2001). Por dois séculos, eles foram quase os únicos educadores do Brasil.

Ao discorrer sobre os traços gerais da organização administrativa, social, econômica e financeira da colônia, Faoro (2001, p. 230) enfatiza que:

De todas as ordens religiosas, franciscanos, beneditinos, carmelitas, oratorianos, responsáveis estes pela educação liberal de alguns homens públicos, nenhuma desempenhou, durante dois séculos (1549 a 1759), o papel dos jesuítas, junto aos indígenas e aos colonos. Nenhuma ordem, como esta, mais irredutível aos interesses econômicos dos colonos, nenhuma mais rebelde aos ditames da administração.

O predomínio da educação jesuíta no Brasil foi quase absoluto até o ano de 1759, quando o então primeiro-ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, expulsou os padres da Companhia de Jesus de Portugal e de suas colônias. Iniciava-se o poder das elites de maneira sobrepujante. Elites a serviço do Estado e Estado a serviço das classes abastadas. Segundo Maxwell (1996, p. 104) o objetivo da reforma educacional Pombalina foi “trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo”.

Desde a expulsão dos jesuítas, até a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, a educação passou por um período de desagregação e decadência. Não havia escolas técnicas nem superiores no Brasil e a impressão de livros na colônia era proibida.

Com a chegada do príncipe regente D. João VI modificou-se a política educacional que o governo português adotava em relação ao Brasil e diversas instituições educativas e culturais foram inauguradas. Em Salvador foi inaugurado o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia (OLIVEN, 2005) e, em seguida, foram criadas no Rio de Janeiro as Escolas Régias Superiores de Medicina e Cirurgia e de Engenharia, bem como a Escola de Belas Artes e as Academias Militares (MASETTO, 2006).

A educação superior no Brasil teve seu marco inicial no século XIX. Até então a elite brasileira buscava as universidades européias para adquirir um grau superior. Segundo Teixeira (1989), a Universidade de Coimbra foi considerada como a “nossa primeira universidade”, pois durante os três primeiros séculos da história do Brasil graduaram-se mais de 2500 jovens nessa instituição.

Para Martins (2000), o sistema de ensino não sofreu grandes mudanças, nem ampliação ou diversificação, pois a elite dominante não via vantagens na criação de novas instituições educacionais. Seguindo ainda o pensamento de Martins (2000), após 1850 ocorreu discreta expansão no número de instituições educacionais, consolidando alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional.

De acordo com Fávero (1980), o ensino superior brasileiro sempre foi caracterizado como elitista e mesmo após a criação da primeira instituição de ensino superior no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, este cenário permaneceu e a estrutura de poder continuou apoiada no caráter elitista do ensino. Dessa forma, o acesso às universidades no Brasil se restringia às classes sociais dominantes.

O início da expansão do ensino superior aconteceu com a Constituição da República de 1891, que descentralizou a oferta, permitindo que os governos estaduais e a iniciativa privada criassem seus próprios estabelecimentos.

Teixeira (1989) contabiliza que, ao final do século XIX, existiam no Brasil apenas 24 IES com cerca de 10000 estudantes. A partir de então e com dispositivo legal contido na referida Constituição da República, a iniciativa privada, apoiada pela elite dominante e católica passa a criar seus próprios estabelecimentos de ensino superior. O sistema de ensino superior no Brasil desde sua criação tem passado por mudanças o quanto significativas e vem se expandindo consideravelmente.

A política educacional brasileira começou a se modificar após a Primeira Guerra Mundial, quando surgiu uma geração de educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Almeida Júnior. O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 propôs alguns pontos para uma ampla reforma da educação nacional e influenciou poderosamente em toda a orientação posterior. Data da década de 1930 a criação das primeiras universidades brasileiras e amplas reformas do ensino nos demais níveis, que foram importantes apesar da inspiração burocrática que as guiou, decorrentes da implantação do regime autoritário de Getúlio Vargas.

A redemocratização que se seguiu à Segunda Guerra Mundial levou a um novo ímpeto reformista, de cunho mais popular. Surgiu nessa época um movimento em prol da escola pública, universal e gratuita, que repercutiu diretamente no Congresso Nacional e culminou com a promulgação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, após difícil trajetória que perdurou por treze anos.

Martins (2000) relata que no governo de Getúlio Vargas, em 1931, foi promovida uma reforma educacional, conhecida como Reforma Francisco Campos (Ministro da Educação do governo), que autorizava e regulamentava o funcionamento das universidades, incluindo cobrança de anuidade, pois o ensino público superior, na época, não era gratuito.

Ainda seguindo o pensamento de Martins (2000), entre os anos de 1931 a 1945 a educação brasileira foi marcada por uma intensa disputa de liderança da Igreja Católica pelo controle da educação. Em 1931, o governo oferece à Igreja introduzir o ensino religioso facultativo na educação básica. Porém a Igreja Católica buscava ambições maiores, pretendia criar suas próprias universidades na década seguinte.

As discussões sobre a reforma do sistema de ensino superior, em particular das universidades, acabaram por introduzir a LDB da Educação, que foi aprovada pelo Congresso em 1961. Essa reforma teve pontos diferenciados da reforma de 1931, pelo fato principalmente de não insistir mais na exclusividade do ensino superior, além de facultar que as universidades se organizassem entre si.

Com a instalação de um novo regime autoritário, em 1964, arrefece o debate popular, mas a ação governamental promoveu uma considerável ampliação do sistema de ensino, inclusive do ensino superior. Criaram-se agências de apoio à pesquisa e à pós-graduação. Ampliou-se o ensino obrigatório de quatro para oito anos. Algumas leis fundamentais foram promulgadas, como a 5.540/68 e a 5.692/71, que introduziram mudanças importantes nos diferentes níveis de ensino e que continuam em vigor até hoje.

Segundo Graciani (2011), o regime militar de 1964 desestruturou o movimento estudantil extinguindo a União Nacional dos Estudantes (UNE). Mantendo a mesma ótica foi criado o Diretório Nacional de Estudantes (DNE), pela Lei Suplicy de Lacerda, de nº 4.464 de 09-11-64. Esta Lei foi considerada pelos estudantes como uma violação ao direito de autonomia, pois proibia as greves e propagandas partidárias das entidades estudantis, além de manter as universidades públicas sob vigilância.

A Constituição de 1988, promulgada após amplo movimento de redemocratização do País, abriu um novo período. Ampliaram-se consideravelmente as responsabilidades do Poder Público para com a educação, dando origem ao novo movimento de reforma que está em curso atualmente.

Segundo Acevedo (2004), partir de 1998, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) vem sendo acionado pelo governo brasileiro para tratar de encontrar opções que valorizem os serviços educacionais na dimensão da cooperação, produzindo, como resultados, programas específicos no Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2012), que estimulam os Estados brasileiros, normalmente limítrofes aos participantes do MERCOSUL, a beneficiarem-se desta ferramenta para fortalecer o apoio às atividades educacionais nestes países, centrando-se, porém, nas missões de estudos e atividades científicas.

Segundo Martins (2000), em 1994, foi lançado o Programa de Apoio à Graduação (PROGRAD), cujo objetivo geral era melhorar a qualidade do ensino da graduação. Esse programa estabeleceu quatro linhas de ações básicas: o Programa de Licenciatura (PROLICEN), o Programa de Laboratórios (PROLAB), o Programa de Bibliotecas universitárias (PROBIB) e o Programa de Informatização (PROINF). Merece também ser mencionado o Programa de Integração Pós-Graduação/Graduação (PROIN), criado pela CAPES em 1995.

A educação superior no Brasil ainda é considerada recente e ao longo de sua história aconteceram expressivas mudanças. Na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o ministro da educação, Paulo Renato de Souza, alavancou o número de alunos matriculados em instituições privadas.

De acordo com Carvalho (2011), a Reforma do Estado promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, propôs diretrizes para alavancar o desenvolvimento econômico e os investimentos financeiros, no intuito de estimular a produtividade. Para tanto, foi constatada a necessidade de criar mecanismos de controle para a política educacional e observou-se uma expansão das vagas no ensino superior, sendo a classe média, juntamente com as classes menos abastadas as principais usuárias destes serviços.

Este cenário vem registrando uma demanda crescente por um novo bem cultural, que encontra na dimensão internacional do capital cultural um ingrediente indispensável na formação dos novos profissionais (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008). O intercâmbio universitário tem se tornado cada vez mais acessível principalmente pelo fato crescente do número de parcerias entre as IES em diversos países, pelos acordos bilaterais entre essas instituições e pelos programas institucionais, que promovem o intercâmbio e a mobilidade dos discentes.

Para Acevedo (2004), a internacionalização, entretanto, está posta a partir das evidências de que os países, ao proporcionarem intercâmbio de natureza educacional, produzem também divisas. Portanto, nos acordos de livre comércio, pode-se observar uma inserção destes serviços entre os países e o que, destes, pode ser mobilizado em direção à redução das barreiras comerciais ou das imposições governamentais.

O governo federal brasileiro percebendo a necessidade de ampliar laços acadêmicos, culturais, sociais e comerciais com outros países, criou no segundo semestre de 2011, em parceria com Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) (BRASIL, 2012), com o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2012), o programa *Ciência sem Fronteiras*. O programa pretende conceder, até 2015, 100 mil bolsas de estudo para estudantes de graduação e pesquisadores em oito modalidades de apoio para estudantes brasileiros no exterior, por intermédio do CNPq e CAPES (BRASIL, 2012).

As bolsas deste programa preveem em quatro anos promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos relacionados à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior.

O programa busca ainda promover e consolidar a expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação Geral da Cooperação Internacional da (CAPES) –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

O programa *Ciência sem Fronteiras* objetiva:

- a) investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;
- b) aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior;
- c) promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros;
- d) ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas;

- e) atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil¹.

Como visto, a evolução do ensino superior no Brasil passou por várias fases, com a mais recente apontando fortemente para horizontes onde a internacionalização da educação brasileira é uma necessidade, já sendo uma realidade. Na próxima seção abordaremos o processo de globalização e a internacionalização do ensino superior.

1.2 Globalização e internacionalização do ensino superior

O fenômeno da globalização pode ser caracterizado pelo surgimento de eventos mundiais que tornam o mundo único e integrado, com as influências econômicas, culturais, sociais, tecnológicas e negócios ultrapassando as fronteiras tradicionais de nações, culturas, espaço, tempo e organizações. Para a literatura dos negócios, a globalização é entendida como um processo de mudanças padronizadas de produção, investimentos e comércio internacional (DICKEN, 1992). Segundo Brown (1992), a globalização é traduzida como uma convergência dos interesses da empresa e da sociedade. Em uma visão mais empírica, a globalização é entendida como a ausência de fronteiras e barreiras entre o comércio das nações (OHMAE, 1995; SERA, 1992).

Na Sociedade do Conhecimento, várias mudanças vem alterando o cenário mundial, decorrentes principalmente do desenvolvimento acentuado das forças produtivas, e isso vem acelerando o processo de globalização. Esse fenômeno caracteriza-se pelo avanço e desenvolvimento da economia de produtos, marcas e tendências das forças produtivas, tendo como resultado níveis cada vez mais elevados de internacionalização. Ao mesmo tempo, se intensificaram os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e a mobilidade dos meios de produção, minimizando as barreiras nacionais existentes em todas as áreas.

A globalização da economia ganhou notoriedade no século XX e a partir de então tem impactado diretamente no sistema educacional internacional, passando a pressionar as universidades a se inserir nas novas exigências do ensino superior globalizado. Para Muira

¹ Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

(2006), nas últimas décadas, a internacionalização do ensino superior tem ganhado força nas discussões acadêmicas, tendo em vista os impactos da globalização na educação.

De acordo com Dias Sobrinho (2005), as questões relacionadas hoje às universidades, à sociedade e à democracia nos obrigam a questionar sobre a globalização, ou seja, nada nos dias atuais pode ser pensado sem levar em conta as características presentes na globalização.

Reis (2009) salienta que a globalização está relacionada com a economia, a educação, os negócios, com a dinâmica dos grupos educacionais, sendo a cooperação e o intercâmbio essenciais no mundo de intensas trocas de informações, de produção do conhecimento e uso da tecnologia.

As universidades são, tradicionalmente, instituições de produção de conhecimento e por muito tempo funcionaram de maneira autônoma, protegidas de interferências políticas e com um alto grau de independência em relação a influências exercidas por outros atores no âmbito internacional. Porém, essa situação tem mudado com o crescimento da globalização e o desenvolvimento da tecnologia dos meios de comunicação e transporte, acabando por gerar certo grau de aproximação e ligação entre países, mediante o estreitamento de suas relações em diversos planos.

Atualmente, toda a sociedade vivencia profundas e avassaladoras transformações por conta dos avanços da tecnologia da informação e comunicação, pela globalização e competitividade do mercado mundial. Mediante tal cenário, o conhecimento aparece como o mais vital componente advindo da Sociedade do Conhecimento (CASTELLS, 2003; EVERS, 2001).

Assim, o conhecimento vem também adquirindo relevância devido ao mercado de trabalho exigir, cada vez mais, pessoas capacitadas, com conhecimento de outros idiomas e maior sensibilidade e tolerância às diferentes culturas existentes no mundo. O nível de conhecimento, respeito à diversidade e experiências, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências, são condições básicas para que um profissional possa se inserir competitivamente no mercado de trabalho globalizado.

1.2.1 Internacionalização do ensino superior no Brasil e no mundo

A internacionalização da educação é um tema que vem sendo bastante discutido em todo mundo. Por este motivo é importante considerar e entender como se dá a produção do conhecimento, presente na missão das IES, sejam elas nacionais ou internacionais, principalmente considerando-se o caráter mundial de aquisição do conhecimento.

Para Pimenta e Duarte (2007, p. 13):

O crescimento do comércio internacional e de Investimentos Estrangeiros Diretos (IEDs) favorecem o fluxo e o intercâmbio entre indivíduos de diferentes nacionalidades e culturas. Essa maior interação, por sua vez, tem apontado para a necessidade de profissionais com uma mentalidade mais internacional e competências interculturais. O mercado de trabalho exige pessoas capacitadas, com conhecimentos linguísticos diversos e preparadas para atuarem em um ambiente culturalmente diverso.

De acordo com Acevedo (2004), a internacionalização da educação superior é uma denominação para a utilização plena das atividades de cooperação internacional entre diversas instituições educacionais em todo o mundo, um tema bastante relevante que foi discutido na agenda mundial na Conferência Mundial da Educação Superior (CMES), realizada em Paris, em outubro de 1998.

De acordo com Haigh (2008, p. 247), “a internacionalização do ensino superior tem como objetivo produzir cidadãos que se sentem em casa no mundo”. Morosini (1998, p. 47) afirma que a internacionalização da educação:

vem se acentuando e adquirindo contornos específicos nas últimas décadas em acompanhamento ao desenvolvimento da globalização das nações. De um processo muitas vezes assistemático, mas característico das universidades, a internacionalização está se transformando em objetivo a ser perseguido de forma constante.

Para Morosini (2006), a década de 1990 foi marcada pelo processo de globalização e internacionalização da educação superior, que desde então vem se fortificando no panorama mundial. Este processo leva a se entender melhor a internacionalização do ensino superior no Brasil. A fluidez das economias, o apelo constante ao entendimento das diferentes culturas, os avanços nos sistemas de comunicação e a criação das redes de informação, são fatores que tem fortalecido amplamente o espaço preenchido pela universalização do conhecimento.

Neave (1988) considera que tais relações refletem a transformação de uma concepção dominante da educação superior para a elite, frente a uma demanda por acesso, e explosão, caracterizando a síndrome da educação de massa. As características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais.

Zakharieva (1991) vê o processo de internacionalização do ensino como uma mudança de foco das transformações no sistema educacional, anteriormente voltado para as especificidades regionais mas que, com as alterações na lógica do conhecimento científico e nas políticas educacionais, busca a elaboração de modelos mais generalizados. Neste sentido, Kerr (1990) apresenta discussão sobre as bases da internacionalização das universidades, defendendo sua atuação internacional na aprendizagem ao mesmo tempo em que reconhece seu posicionamento como instituições inseridas em nações independentes:

Instituições de ensino superior já existem há aproximadamente 2500 anos: para os primeiros 2000 anos do modelo acadêmico errante, sob o patrocínio dos alunos e em alguns lugares também da Igreja; e agora por quase 500 anos cada vez mais sob o patrocínio e controle das nações. Por 2000 anos, o acadêmico era um acadêmico em primeiro lugar. Então, há 500 anos, o acadêmico têm sido primeiramente um cidadão. Agora, um novo período de maior internacionalização da aprendizagem parece estar em desenvolvimento, com mais trocas de acadêmicos e estudantes e idéias do que nunca em todo o mundo, e cada vez mais com o apoio de órgãos supra-nacionais. E o acadêmico está agora se tornando menos o cidadão de um único país e mais um cidadão do mundo acadêmico; assim ele ou ela está vivendo cada vez mais em dois mundos – o internacional e o paroquial. Mas ainda estamos muito longe de uma Era de Ouro intelectual de uma única comunidade de aprendizagem de toda a civilização (que agora significa todo o mundo), com as instituições de ensino superior novamente se constituindo como uma propriedade independente, como a Igreja. (KERR, 1990, p. 18).

Em meados do século XX, Wills (1963) já apresentava pesquisa realizada junto às universidades australianas e britânicas com o objetivo de analisar as ações voltadas para a comunidade internacional. Na mesma época, Gordon (1964) ressaltava as limitações dos programas de ensino superior em relação às necessidades de uma internacionalização de seus conteúdos, e Ewing e Harrell (1964) analisavam a influência das experiências de estudantes estrangeiros nos Estados Unidos na construção de uma imagem negativa do país. Nesse contexto, Terpstra (1970, p. 89) asseverava que “junto com a crescente diversificação de ofertas de cursos, haverá um aumento na internacionalização dos cursos que se encontram agora essencialmente domésticos em conteúdo”.

Dessa forma, a internacionalização dos currículos de diversas áreas passou a ser defendida por inúmeros pesquisadores que viam esse processo como algo necessário e inevitável. Mintz (1980), por exemplo, defendia essa internacionalização dos conteúdos curriculares no campo das ciências contábeis; Coffey (1987) no das escolas de economia agrícola; Ventriss (1989) nos cursos de administração pública; Aggarwal (1989) nos de administração; e Lazer (1991) do ensino de marketing.

Nehrt (1987), em pesquisa realizada junto a escolas de negócios, mostrava como principal barreira para a internacionalização de seus conteúdos a pouca formação e experiência dos docentes. Bess e Collison (1987) avaliaram o nível de internacionalização dos cursos de transporte e logística, constatando, assim como Terpstra (1970), que, os currículos dos programas americanos permanecem domésticos, com uma grande falta de foco internacional. Como afirmado por Steers e Miller (1988, p. 21): “o desafio para as escolas de negócios dos Estados Unidos nesta década e nas próximas décadas é proporcionar a melhor educação para os homens e mulheres”, educação esta que, como destacado, deve-se internacionalizar.

Como um esforço inicial para a internacionalização dos currículos das escolas de negócios do Canadá, Beamish e Calof (1989) pesquisaram junto a 122 empresas canadenses métodos para melhorar a educação de negócios no âmbito internacional. Cohen, Pant e Sharp (1991) investigaram os fatores que influenciam a internacionalização dos cursos de ciências contábeis nos Estados Unidos, como atitudes favoráveis à internacionalização, amplitude de conteúdos do curso e a percepção dos professores sobre os benefícios desse processo.

Tendo em vista a promoção desse processo de internacionalização das universidades, estudos mais recentes também têm explorado elementos relativos a esse contexto, como o de Graf (2009), que desenvolveu estudo comparativo dos processos de internacionalização entre universidades alemãs e britânicas, visando principalmente a identificação de elementos responsáveis pelas mudanças ocasionadas nas instituições durante esse processo. Tossavainen (2009), em pesquisa realizada em universidades da Finlândia, apresenta um modelo conceitual para a institucionalização das estratégias de internacionalização em IES, tendo como foco elementos pedagógicos, operacionais e de tomada de decisão.

Svensson e Wihlborg (2010), criticando a imposição de restrições à internacionalização do ensino superior frente à globalização econômica e o crescente comércio de serviços educacionais, defendem a exploração de aspectos voltados ao ensino e aprendizagem, em particular, a questões relativas à internacionalização de conteúdo e resultados de aprendizagem. Para tanto, os autores realizaram uma série de estudos em universidades da Suécia, identificando uma ausência de padrão nos conteúdos, bem como uma desconsideração das diferenças culturais envolvidas no processo. Também no contexto europeu, Bennett e Kottasz (2011) analisaram aspectos relativos ao grau de internacionalização em 92 escolas de negócios europeias, especialmente em relação aos antecedentes do processo de internacionalização.

Já na América do Norte, Dewey e Duff (2009) desenvolveram estudo de caso em uma universidade de Oregon, Estados Unidos, tendo como intuito, a partir da perspectiva dos docentes, apresentar um mapeamento de seu processo de internacionalização, abordando as barreiras à internacionalização, assim como a consequente melhoria das estruturas e sistemas da instituição para aumentar a internacionalização. Em complemento, Guo e Chase (2011) apresentam pesquisa desenvolvida em uma universidade canadense com o objetivo de identificar os desafios e obstáculos enfrentados pelos alunos estrangeiros na sua integração no ambiente acadêmico. Dentre os obstáculos identificados, estavam o isolamento, alienação, marginalização e baixa auto-estima.

No contexto asiático, Lo (2009) analisa o sistema de ensino superior de Taiwan, apontando a necessidade de um fortalecimento das dimensões locais dos sistemas acadêmicos individuais, ou seja, as IESs, que operam na rede de conhecimento internacional. Dentro da abordagem da teoria crítica, Ng (2012) apresenta uma reflexão sobre os impactos da globalização no processo de internacionalização do ensino superior na região da Ásia-Pacífico, afirmando que a internacionalização “representa um compromisso com o desenvolvimento de um currículo internacionalizado onde a busca de uma cidadania global, harmonia humana e clima de paz mundial são de suma importância” (NG, 2012, p. 439). Porém, como destacam Tadaki e Tremewan (2013) em estudo de caso desenvolvido em um consórcio internacional de universidades dessa mesma região, apesar da internacionalização ser apresentada como uma prioridade institucional, existe uma grande falta de conhecimento acerca das políticas e potencial de transformação desse processo.

Em uma análise mais focada, Chan (2013) investiga os processos de internacionalização desenvolvido por universidades de quatro países asiáticos: Japão, Taiwan, Singapura e Malásia. Sua pesquisa revela diferenças entre esses países, com as universidades do Japão e de Taiwan atuando dentro de uma abordagem mais independente, com tendência exportar instituições de ensino locais para outros países, enquanto as instituições de Singapura e Malásia atuam em um formato mais cooperativo, envolvendo-se com outras instituições estrangeiras. Por fim, destaca-se o trabalho de Nelson (2013), que discute o processo histórico de desenvolvimento das universidades do leste asiático em comparação com universidades norte-americanas, observando que a construção de redes de colaboração entre universidades, mesmo dentro de um mesmo país, favorecem a promoção de acordos internacionais que possibilitam uma internacionalização do ensino superior.

O quadro 1 sintetiza as contribuições de alguns autores, e seus respectivos estudos sobre internacionalização da educação em vários países do mundo.

Quadro 1 – Internacionalização da educação no mundo – autores, temas e países

Autores	Temas	Países
Beamish e Calof (1989)	Estudaram a internacionalização dos currículos das escolas de negócios.	Canadá
Cohen, Pant e Sharp (1991)	Investigaram os fatores que influenciam a internacionalização dos cursos de ciências contábeis.	Estados Unidos
Graf (2009)	Desenvolveu estudo comparativo dos processos de internacionalização entre universidades alemãs e britânicas.	Alemanha e Reino Unido
Tossavainen (2009)	Pesquisou sobre um modelo conceitual para a institucionalização das estratégias de internacionalização em IES	Finlândia
Svensson e Wihlborg (2010)	Estudaram sobre aspectos voltados ao ensino e aprendizagem ligados a questões relativas à internacionalização de conteúdo e resultados de aprendizagem.	Suécia
Lo (2009)	Analisou o sistema de ensino superior apontando as instituições de ensino superior que operam na rede de conhecimento internacional.	Taiwan
Chan (2013)	Investigou os processos de internacionalização desenvolvido por universidades de quatro países asiáticos.	Japão, Taiwan, Singapura e Malásia

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa bibliográfica (2013).

Já no continente africano, Jowi (2009, 2012) analisa o seu complexo processo de internacionalização, manifestações, estágio atual de desenvolvimento e os principais desafios que representa para o ensino superior, argumentando que na África, assim como em outras regiões do mundo, as práticas de internacionalização refletem características históricas,

culturais e regionais. Singh (2010), no entanto, adverte que uma contínua falta de capacidade local, além de desigualdades estruturais em parcerias e um insuficiente questionamento de conceitos e modelos de internacionalização dominantes, podem causar problemas no desenvolvimento de uma política de internacionalização concreta para o ensino superior africano.

Dolby (2010), porém, observa que mesmo na ausência de uma política formal de internacionalização, casos isolados como o da Secretaria de Programas Acadêmicos Internacionais (*International Academic Programmes Office - IAPO*), da Universidade da Cidade do Cabo, ou da comunidade de prática Colaboração para a Educação Superior de Enfermeiras e Parteiras da África (*Collaboration for Higher Education of Nurses and Midwives in Africa*), apresentada por Uys e Middleton (2011), têm grande influência no desenvolvimento regional.

No cenário latino-americano, Elahee e Norbis (2009), em pesquisa realizada nas escolas de negócios membros do Conselho Latino-Americano de Escolas de Administração (CLADEA), observaram que as universidades latino-americanas reconhecem a importância da internacionalização da educação, principalmente em relação aos currículos. No entanto, como apresentando por Acevedo e Martinez (2012), uma das grandes barreiras enfrentadas por estudantes da América Latina nesse processo é o idioma, o que vem a exigir um novo modelo de ensino adaptado para permitir um ensino superior bilíngue e multilíngue nesses países. Outro estudo de destaque desenvolvido em diversos países latino-americanos é o de Freidenberg e Malamud (2013, p. 1), que identificaram características de internacionalização distintas entre esses países:

Argentinos são mais numerosos em buscar carreiras acadêmicas no exterior, enquanto o Brasil tem muitos doutorados nacionais e os acadêmicos retornam para casa depois de estudos no exterior. Uruguaios emigram em número proporcionalmente elevado e tendem a se estabelecer em países latino-americanos, enquanto o número de chilenos e paraguaios no exterior é mínima. Esses padrões contrastantes são explicados por fatores como a disponibilidade de cursos de alta qualidade de doutorado, o financiamento para estudos de pós-graduação, bem como a capacidade de absorção do mercado nacional acadêmico.

A mobilidade acadêmica, incluindo estudantes, professores e gestores tem se intensificado nos últimos anos e os laços transnacionais vêm possibilitando conexões e criando redes de conhecimento em nível universal. Essas redes colocam as comunidades

científicas de diferentes partes do planeta mais próximas, reforçando a ideia de que é no seio das IES que deve ocorrer os grandes avanços científicos e tecnológicos e a efetiva integração desse conhecimento. Isso confere autoridade para a tomada de decisões relativas à comunidade científica universitária e a sua formação na contextualização internacional.

A cooperação acadêmica internacional passa a ser um objetivo importante e comum às sociedades científicas mundiais, pois, por meio da internacionalização das instituições assegura-se a qualidade e a eficácia na renovação e na socialização do conhecimento produzido.

O documento de orientação da Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior proclama que:

[...] continuará a fazer da promoção da cooperação internacional seu principal objetivo e seu modo de ação preferencial no campo do ensino superior. Deverá favorecer a cooperação em escala mundial, buscando os meios mais eficazes de contribuir para o fortalecimento do ensino superior e da pesquisa nos países em desenvolvimento. (UNESCO, 1998, *online*).

Assim, o papel das universidades passa a ser de fundamental importância, pois a elas cabe a tarefa de incentivar e programar a cooperação internacional, promovendo os programas de intercâmbio acadêmicos entre as IES.

1.2.2 Internacionalização da educação por meio de intercâmbios

De acordo com Stallivieri (2004), a internacionalização está presente nas formas de se buscar novos conhecimentos e saberes desde a Idade Média e com o surgimento das universidades, essas práticas tornaram-se comuns por meio do intercâmbio entre professores e alunos de todas as partes da Europa. Na busca por novos conhecimentos, novas descobertas ocorridas em diferentes partes da Europa eram motivos geradores de intercâmbio e elemento fundamental de progresso econômico e social, ao mesmo tempo estas instituições contribuíram para a promoção e formação de valores e convivência pacífica: de tolerância e de respeito à pluralidade.

As universidades, desde aquela época, propunham-se a analisar a universalidade do conhecimento e de todo o saber. Quer dizer, já na sua constituição, as universidades tinham caráter internacional; seus estudantes deslocavam-se de diferentes nações para tratar das questões do conhecimento. (STALLIVIERI, 2004, p. 23).

A cooperação internacional desde então é uma tendência crescente na busca pelo conhecimento gerado entre os países. Desde o final do século XX, este processo vem se intensificando muito rapidamente, pois traz novos desafios para às universidades devido a vários fatores importantes exigidos pelo mundo contemporâneo tais como a crescente importância do conhecimento, valorização do capital humano e cultural dos indivíduos, informatização, comunicação e no entendimento entre os povos que podem promover a solidariedade entre as diferentes nações.

Segundo Morin (2002), nesse panorama contemporâneo, a educação deve voltar-se para a criação de uma cultura universal, sem deixar de existir culturas particulares, locais, regionais etc.

Na sociedade mundialmente globalizada, onde a busca pelo saber, as competências e os conhecimentos exigidos mudam rapidamente, o aprendizado e a capacidade de aprender revelam sua importância fundamental tanto social como econômica. Por estes motivos, considera-se que um melhor acesso à aprendizagem permanente, contínua, rápida e acessível, faz-se imprescindível ao desenvolvimento pessoal, profissional e ético de cada indivíduo.

1.3 Capital humano e cultural

De acordo com Marx (1982, p. 166), “o capital tem sua origem histórica sob a forma de dinheiro”. Neste sentido, capital está associado à riqueza e compõe a matriz econômica e ideológica de toda uma época da humanidade, a era do capitalismo (ARAÚJO, 2003). Ironicamente, foi Karl Marx, o pai do socialismo científico, que consolidou a palavra “capital”, signo representativo do capitalismo, sistema econômico que teve início formal com a Revolução Industrial e perdura até os dias atuais, sem previsão de término, tendo em vista seu caráter mutável e adaptativo (SCHUMPETER, 1961).

Apesar de Marshall (1985) apontar que não é nem adequado nem prático aplicar-se o conceito de capital aos seres humanos, foi precursor em perceber “a relevância do

investimento nos seres humanos em inúmeras partes de sua obra” (SCHULTZ, 1973, p. 8). No mesmo sentido, Polanyi (2000) apresentou, ainda em meados dos anos 1940s, a tese de que a atividade econômica está imersa, inserida, embutida na teia social e na cultura da sociedade. Mais recentemente, Granovetter (1992) corrobora a importância dos aspectos sociais sobre a atividade econômica, enfatizando a influência das relações sociais na vida econômica, mais até do que os dispositivos institucionais ou a existência de uma moral generalizada.

Atualmente, a palavra ‘capital’ vem sendo adjetivada como capital natural, capital financeiro, capital humano, capital cultural, capital social, entre outros. A palavra capital é adjetivada metaforicamente no sentido de originar riquezas, não apenas por meio de relações comerciais ou econômicas, mas por meio da tessitura social e dos relacionamentos que acumulam conhecimentos.

Pode-se afirmar que os conceitos de capital humano e capital cultural ainda estão em construção. Sabe-se que são essencialmente relacionais e que tem aplicabilidade aos níveis individual, social e institucional, apresentando-se como uma categoria analítica em diferentes campos disciplinares (Economia, Ciência Política, Sociologia, Psicologia, Administração).

O conceito de capital humano surgiu entre as décadas de 1940 e 1950 e ganhou importante conexão ao peso adquirido pela educação. Precursor da teoria do capital humano, Mincer (1958) apontou a existência de correlação entre o investimento para formação das pessoas (trabalhadoras) e a distribuição de renda pessoal. A análise desse estudo indicou que a decisão individual de despender um determinado tempo para melhorar o desempenho no trabalho era resultante das diferenças existentes entre as ocupações e funções e que o treinamento destas diferenças surgia quando o conceito de investimento e capital humano era estendido para incluir a experiência no emprego.

De acordo com Santos (2005, p. 10),

o signo mais elaborado da racionalidade utilitarista contemporânea no campo da educação, desenvolve-se na década de 1960 na Escola Econômica de Chicago, a Teoria do Capital Humano, que logo é recebida na esfera da ciência econômica e do planejamento educacional com alto grau de adesão, chegando seus formuladores, Gary Becker e Theodore Schultz a receberem o Prêmio Nobel de Economia. O primeiro mais recentemente, já na década de 1990, e o segundo em 1979.

A partir de então, segundo Saul (2004), os estudos sobre capital humano difundiram-se extraordinariamente nos Estados Unidos e também em outros países.

Schultz (1973) define o capital humano como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros. A educação passa a ser vista como “Etapas do Crescimento Econômico”, atendendo aos planos de desenvolvimento capitalista. “Há oportunidades para se investir no homem através de um aprendizado que se faz nas próprias tarefas, da busca da informação econômica, da migração e das atividades que dão sua contribuição no terreno da saúde [...]” (SCHULTZ, 1973, p. 9).

Na década de 1980 ficou evidenciada a necessidade de elevados níveis de escolaridade para possibilitar o enfrentamento adequado as novas características que o sistema capitalista estava adquirindo. E nos anos de 1990, a educação passa a ser repensada de forma que venha adequar-se a um mundo bem mais complexo.

De acordo com Lima (1980, p. 220),

o capital humano é fruto de investimentos, especialmente em educação, e este investimento é resultado de decisões racionais que envolvem a comparação de taxas de retorno e taxas de juros de mercado, como qualquer outro investimento. Na medida em que o investimento em capital humano é realizado sobretudo em educação (muito particularmente em educação formal), as diferenças de qualidade de mão de obra são vistas principalmente como diferenças em habilidades cognitivas.

Sen (2000) caracteriza a diferença entre o capital humano e a capacitação humana, apresentando a distinção de valor que se relaciona com a diferença entre os meios e os fins humanos, pois para o autor, o uso do conceito de “capital humano”, por representar um alargamento na consideração dos recursos produtivos, é certamente enriquecedor. No entanto, alerta que os seres humanos não são meramente meios.

Viana e Lima (2010) enfatizam que o impacto de investimentos na educação não influencia apenas aqueles que se educam, mas também aqueles que os rodeiam, pois impactam na produtividade, aumentam a expectativa de vida das pessoas, devido à maior disponibilidade de recursos, além de, possivelmente, fazer com que os indivíduos diminuam o número de filhos, aumentando a qualidade de vida e reduzindo a pobreza no futuro.

Viana e Lima (2010) também observaram que se torna possível perceber que a educação pode oferecer externalidades positivas diretas e indiretas na economia. A externalidade direta refere-se aos melhores rendimentos do indivíduo, proporcionando, num caráter coletivo, maior crescimento econômico, enquanto a externalidade indireta pode vir a proporcionar maior equidade e justiça social. Assim sendo, é possível perceber que a educação pode oferecer externalidades positivas diretas e indiretas na economia.

A educação formal, apesar de não ser o único fator relevante para a produtividade do trabalhador, pois pode-se adquirir conhecimentos à margem do sistema educativo e nem todos os conhecimentos que proporciona o sistema educativo formal tem o mesmo efeito sobre a produtividade dos trabalhadores, é fundamental para a formação do capital humano (SERRANO, 1996).

O investimento em educação, de acordo com Friedman (1977, p. 95) é “[...] uma forma de investimento em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano”.

O capital humano, juntamente com o capital estrutural e o capital de clientes forma o capital intelectual, que agrega valor as organizações, aos clientes e aos fornecedores e se desenvolve quando fatores tangíveis são associados a benefícios intangíveis (STEWART, 2002).

Edvinsson e Malone (1998, p. 9) utilizam a metáfora para explicar o capital intelectual. Comparam a empresa a uma árvore: tronco, galhos e folhas representando o que está no organograma, nas demonstrações contábeis e nos demais documentos formais. Nas raízes, encontra-se o capital intelectual, formado por fatores dinâmicos ocultos. Os fatores ocultos são subdivididos em duas categorias: capital humano, composto pelo conhecimento, expertise, poder de inovação e habilidade dos empregados, juntamente com seus valores e capital estrutural, formado pelos equipamentos, *softwares*, patentes e relacionamento com os clientes, que apoiam a produtividade dos empregados.

O capital humano, de acordo com Schimidt e Santos (2002), envolve os benefícios intelectuais proporcionados pelos indivíduos, capazes de atribuir melhores resultados à

organização. Como as pessoas não são propriedade das organizações é necessário que o conhecimento individual ou tácito, apontado por Nonaka e Takeuchi (1997, p. 46) como sendo formado por “[...] perspectivas subjetivas, intuições, e palpites, [...] está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como nos ideais, valores ou emoções que ela(a) abraça, seja identificado e mapeado, de modo que possa ser socializado para adequar-se aos objetivos organizacionais”. Assim, sendo possível o seu controle, é assegurada também a produção e circulação do conhecimento no âmbito da própria empresa.

Dentre as diferentes adjetivações do capital, tem-se também o capital cultural, que em conjunto com o capital humano apresenta um papel fundamental para a evolução da sociedade, pois a melhoria do nível de especialização dos trabalhadores, o aumento das habilitações (adquiridas por meio treinamento, muitas vezes) de proporções crescentes da população e maior acumulação de conhecimentos (sejam científicos, gerenciais, artísticos ou culturais) são reconhecidos como fatores importantes para o crescimento econômico (LIMA, 1980).

O termo capital cultural, segundo Bourdieu (1998), é uma sistematização do conceito do capital econômico e refere-se a agentes sociais que enfatizam prioritariamente a educação, mas que não se limitam apenas a ela. Ainda segundo o autor, as questões educacionais consistem num princípio de diferenciação tão poderoso quanto o capital econômico, ou seja, o capital cultural impõe-se a hipótese da desigualdade de desempenho escolar proveniente das diferentes das classes sociais. Bourdieu (1998) usou o termo ‘capital’ como uma metáfora, pois a palavra expressa a acumulação de recursos e a estrutura social é formada por campos de luta pelos recursos de poder.

O capital cultural possui três níveis: incorporado, objetivado e institucionalizado. No primeiro nível é considerado como um processo de interiorização que implica num investimento de tempo com marco principal no ensino e na aprendizagem dos indivíduos, ou seja, o capital cultural incorporado constitui-se como parte integrante de uma pessoa e está sujeito a uma transmissão hereditária quase impercebível (BOURDIEU, 1998).

O capital cultural objetivado é considerado materialmente transferível a partir de um suporte físico, por tratar-se de uma transferência de propriedade legal, portanto está

diretamente relacionado ao capital cultural incorporado, com as capacidades culturais que permitem o desfrute de bens culturais.

Bourdieu (1998) aponta que o capital cultural institucionalizado alude à objetivação do capital cultural incorporado por meio de títulos escolares ou acadêmicos, os quais são outorgados pelo reconhecimento institucional adquirido por uma determinada pessoa. O sistema escolar realiza uma seleção que mantém a ordem social preexistente que separa alunos dotados de quantidades desiguais ou tipos distintos de capital cultural.

Para Neves e Norte (2009), a noção de capital cultural visa conservar as relações sociais capitalistas, construindo uma nova sociabilidade a partir da relação entre Estado e Sociedade Civil. Segundo estudiosos no assunto, o capital cultural tem sim sua contribuição na formação ética, da responsabilidade coletiva, do fortalecimento da subjetividade, e consubstancia-se em uma estratégia de recomposição da cidadania perdida pelo aumento da desigualdade e a partir de práticas democráticas baseadas no voluntariado, na ajuda mútua.

Segundo Pimenta e Duarte (2007, p. 35), a internacionalização leva a um processo de evolução do conhecimento – para professores e equipe de apoio e, de forma relevante, para os alunos – sobre os impactos das mudanças no ambiente global de negócios. Assim, a internacionalização da educação leva os envolvidos evoluírem seus conhecimentos e a cooperação internacional e o intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores, permite esse entendimento comum e o compartilhamento de práticas e melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A experiência de um currículo internacionalizado favorece o conhecimento e entendimento de outros países, culturas, religiões e valores, além de preparar os estudantes para colaborar de forma global em um mundo de permanente mudança.

Os programas de mobilidades acadêmicas e culturais têm como objetivo desenvolver competências que serão necessárias durante a vida profissional dos estudantes envolvidos, pois facilitam e contemplam estudos entre as universidades com a abertura internacional para o mercado da educação. Essas relações são estabelecidas de acordo com estas facilidades e necessidades, abrindo uma comunicação, na relação intercultural e na internacionalização do ensino. Esse movimento entre as culturas e entre os países está crescendo e novas relações estão sendo estabelecidas; os polos comerciais e de poder estão se movimentando entre oriente e ocidente, e as fronteiras estão, cada vez, mais flexíveis e abertas.

Para Melo, Raposo e Campos (2008), o elemento cultural é o guarda-chuva do sistema social por ser o local da transmissão do conhecimento e da elaboração de estratégias de ação do indivíduo. Parte da personalidade do indivíduo será formada a partir de matrizes de crenças e valores transmitidos socialmente. O comportamento será consequência da formação social do indivíduo por meio do processo interativo, que tende a ter uma conduta estável, mas pode promover desvios que muitas vezes resultam em mudanças sociais favoráveis.

Neste cenário, o investimento em capital humano e cultural por meio do intercâmbio promovido pelas IES pode tornar-se um diferencial competitivo na sociedade do conhecimento, formada por um mercado cada vez mais exigente por qualificação.

Para concluir pode ser dito que o processo de internacionalização da educação, tanto no Brasil como no mundo, tem se intensificado e é uma realidade sem questionamentos. Também, como foi visto, a intensificação na implementação de programas de intercâmbio acadêmicos em muitas universidades no mundo inteiro tem cumprido o seu papel de agente disseminador da internacionalização. Tal processo é de fundamental importância para a qualificação diferenciada dos discentes participantes, principalmente no que diz respeito a formação de capital humano e cultural.

Nos próximos capítulos a experiência da UNIFOR será apresentada, e várias das questões teóricas aqui apontadas serão confrontadas com os resultados da experiência da UNIFOR com discentes brasileiros que participaram de intercâmbios no exterior assim como com alunos estrangeiros que estiveram na UNIFOR enquanto intercambistas.

2 A UNIVERSIDADE DE FORTALEZA, A ASSESSORIA INTERNACIONAL E O ESCRITÓRIO EDUCATIONUSA

A criação da UNIFOR, em março de 1973, foi concebida pelo industrial Edson Queiroz, com base em estudos de mercado que revelavam uma carência no sistema educacional do estado do Ceará. O fundador e chanceler Edson Queiroz, planejou uma instituição 'viva', que atuasse decisivamente no processo de desenvolvimento da região (UNIFOR, 2013).

Ainda segundo o chanceler Edson Queiroz (1973, *online*):

A Universidade de Fortaleza não pertence à Fundação Edson Queiroz: pertence a todos. A obra é de cunho nacional e todos os que aqui se formarem serão úteis à Nação. [...] não quero que falem agora da Universidade, mas sim daqui a dez, vinte anos quando talvez eu não esteja mais aqui.

Passados quarenta anos, muito pode ser dito sobre a Instituição. No entanto, o que mais concretamente deve ser considerado é o incontestável valor que hoje representa a UNIFOR no cenário da educação local, regional e nacional.

Instalada em um *campus* com 720 mil metros quadrados, possui uma estrutura com aproximadamente 300 salas de aula e mais de 230 laboratórios especializados. O *campus* é composto ainda por auditórios, salas de vídeo, biblioteca, centro de convivência, núcleo de atenção médica, clínica odontológica, parque desportivo, teatro, espaço cultural, escritório para a prática jurídica, empresas juniores, TV universitária, escola de aplicação para o ensino infantil e fundamental e diversos outros núcleos de prática acadêmica e pesquisa.

Atualmente a UNIFOR possui cerca de 1140 professores, 227 doutores e 569 mestres, responsáveis pela supervisão de 24 grupos de estudos e pesquisa de novos conhecimentos, pelo domínio científico, tecnológico, artístico, cultural, atuando em diferentes ramos do saber de forma a diversificar e a fortalecer os benefícios sociais à comunidade (UNIFOR, 2013).

Seguindo o contexto acima, a UNIFOR, ao longo dos seus 40 anos, contando com uma estrutura administrativa, acadêmica e científica, forma anualmente centenas de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, capacitados para atuar no mercado de trabalho. Observando a necessidade e exigências do mercado na busca por profissionais cada vez

melhor qualificados, a UNIFOR, como sempre desde sua fundação, busca oferecer aos seus formandos novas formas para que os mesmos possam adquirir novas competências profissionais e novos conhecimentos.

Assim, em parcerias de cooperação acadêmica com IES internacionais por meio do estabelecimento de acordos bilaterais, a UNIFOR implantou em 2001 o intercâmbio acadêmico, oferecendo aos seus alunos outras oportunidades à formação e aprendizado científicos, tecnológico e o convívio com outras culturas. As experiências de um intercâmbio acadêmico nos dias atuais, além de aprimorar as necessidades de formação profissional diferenciada, pode facilitar a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho.

A UNIFOR, desde sua fundação, assumiu a educação como ferramenta fundamental para o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural, bem como na transmissão de valores que possam favorecer a liberdade pessoal e o desenvolvimento da cidadania. Pensando ainda em oferecer a comunidade acadêmica local de Fortaleza informações precisas sobre estudo nos Estados Unidos. A UNIFOR implantou em dezembro de 2010 o escritório *EducationUSA* para orientar todos aqueles que tenham interesse de estudar nos Estados Unidos.

O intercâmbio acadêmico dos discentes de diferentes países durante o curso de graduação é um fato comum entre as universidades europeias e americanas há anos. No Brasil essa modalidade de ida e vinda de alunos ainda é incipiente, mas que vem se fortalecendo relativamente em algumas instituições que fazem parte da realidade do ensino superior.

A internacionalização das IESs atualmente tem sido um fator que ajuda a melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa e juntos criam melhores condições de vida para população dos países onde as mesmas estão inseridas. Pois, ações conjuntas elevam as parcerias entre as instituições e aproximam as comunidades onde ambas colhem resultados concretos no âmbito da integração, do reconhecimento e do respeito mútuos, além de contribuir para outras instituições em fase inicial de buscar pela internacionalização de suas estruturas acadêmicas.

Para Neves e Norte (2009), as transformações vêm impactando o globo, internacionalizando a vida social e a economia e diminuindo a importância das fronteiras. A

percepção do que ocorre, de como selecionar e de como interpretar os estímulos externos são fatores primordiais para o homem do século XXI.

A *World Conference on Higher Education*, que aconteceu em Paris, em 2009, teve como tema as Novas Dinâmicas da Educação Superior e da Pesquisa para a Mudança e o Desenvolvimento da Sociedade, os eixos centrais abordaram os seguintes aspectos: responsabilidade social da educação superior, o acesso, a equidade e a qualidade do ensino e da pesquisa e os impactos da internacionalização, do regionalismo e da globalização na educação superior.

2.1 Assessoria para assuntos internacionais

A Assessoria para Assuntos Internacionais, órgão vinculado a Vice-Reitoria de Extensão, desenvolve e coordena as políticas de intercâmbio acadêmico internacional. Além de promover a cooperação acadêmica, técnica, científica e cultural, busca ainda expandir os horizontes em relação ao conhecimento, à pesquisa e à cultura através de experiências vivenciadas pelos seus alunos e alunos internacionais.

A Assessoria para Assuntos Internacionais desde 2001 vem trabalhando intensamente com o intercâmbio acadêmico e atualmente possui acordos de cooperação acadêmica com mais de 170 IESs em mais de 25 países (VIREX, *online*). Os acordos de cooperação possibilitam aos alunos realizarem um intercâmbio acadêmico por um período de seis meses ou até um ano.

Dessa forma facilita para que os estudantes possam ter a oportunidade de ampliar seus horizontes pelo convívio com outras culturas e desenvolver novas competências, ou seja, os estudantes por meio dos acordos de cooperação têm a oportunidade de cursar disciplinas do seu curso em uma universidade de outro país, podendo experimentar novas metodologias com enfoques diferenciados, além de aprenderem mais sobre sua área no exterior.

Os acordos de cooperação acadêmica internacional entre IES são um instrumento que regula as obrigações e as regras que devem reger as relações entre as instituições participantes e que tenham interesse em atingir um objetivo comum, mediante formação de uma parceria. Os acordos possibilitam e formalizam projetos e atividades com instituições estrangeiras,

além de facilitar o intercâmbio de alunos com instituições parceiras os mesmos devem ainda estar no idioma oficial dos países participantes.

Os acordos de cooperação acadêmica geralmente descrevem que ambas as instituições devem indicar suas disponibilidades e princípios para cooperar na promoção das atividades de ensino e pesquisa os quais são descritas nos termos dos acordos e os tipos de cooperação que podem incluir:

- a) reciprocidade no intercâmbio de estudantes;
- b) receber estudantes estrangeiros para cursos de curto prazo;
- c) reciprocidade no intercâmbio de professores e funcionários;
- d) programas acadêmicos conjuntos (programas de dupla titulação, por exemplo);
- e) projetos de pesquisa colaborativos;
- f) trocas de publicações, relatórios e outras informações acadêmicas;
- g) desenvolvimento profissional colaborativo;
- h) outras atividades mutuamente acordadas.

Cada programa de cooperação acadêmica é baseado por acordos específicos que identificam as atividades do programa. Os acordos trazem em detalhes os compromissos específicos a serem assumidos por ambas as instituições, e a questão do vigor a partir do momento que tenham sido revisados e assinados pelos representantes autorizados por ambas as partes. Os responsáveis designados para coordenar as atividades institucionais são pessoas que trabalham diretamente no desenvolvimento educacional internacional de ambas instituições.

Os acordos entram em vigor a partir da data da assinatura por ambas as partes e geralmente permanecem válidos por um período inicial de cinco anos, os quais após esse período ficam sujeito à revisão e/ou modificação por notificação escrita por qualquer uma das partes. Qualquer uma das partes poderá rescindir o acordo, a qualquer momento, sem penalidade, mediante apresentação de documento escrito. A rescisão por uma das partes será feita mediante notificação escrita endereçada a outra parte, com pelo menos seis meses de antecedência. Os estudantes que iniciaram seus programas em uma das instituições antes da data de rescisão poderão completar os seus estudos sem quaisquer prejuízos.

A UNIFOR a cada semestre envia seus alunos para universidades nos seguintes países e o número de alunos enviados a cada semestre é variável: França (Université de La Villete, Université Du Havre, Université du Nice Sophie, Université Negocia); Espanha (Universidad de Oviedo, Universidad de Salamanca, Universidad Francisco de Vitoria, Universidad Rey Juan Carlos); Alemanha (Hochschule Karlsruhe, Universität Köln, Hochschule Deggendorf, Hochschule Berlin); Portugal (Universidade de Aveiro, Universidade Técnica de Lisboa, Universidade Fernando Pessoa, Universidade do Porto, Universidade de Lisboa); Coreia do Sul (Soongsil University); Argentina (Universidad Blas Pascal, Universidad Argentina John F. Kennedy, Universidad Nacional de San Luis) (VIREX, *online*).

A UNIFOR a cada semestre também recebe alunos de diversas universidades de diferentes países, os quais são: Alemanha (Hochschule Berlin, Hochschule Deggendorf, Fachhochschule Köln); Espanha (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad Las Palmas, Universidad de Vigo); França (Université Paris-Dauphine, Université de La Rochelle, ISC School of Management, École Inter. de Com. et de Développement 3A, Novancia Business School Paris, Université du Havre, Sup de Co La Rochelle); Italia (Firenze University); Bélgica (Haute Ecole de la Province de Liege), Estados Unidos (Lock Haven University, A&M University); Canadá (Concordia University); Colombia (Politécnico Grancolombiano); Argentina (U. del Centro Edu. Latinoamericano Rosario); Chile (Universidad Diego Portales); Coreia do Sul (Kyonggi University) (VIREX, *online*).

2.2 Escritório *EducationUSA*

Os escritórios *EducationUSA* são fonte oficial de informações e orientação para estudos nos Estados Unidos, havendo em todo o mundo mais de 450 escritórios. No Brasil, existem 25 escritórios que são coordenados pela comissão *Fulbright* no Rio de Janeiro e contam com o apoio da Seção de Educação e Cultura (*Bureau of Education and Cultural Affairs* - ECA) do Departamento de Estado dos Estados Unidos.

Por intermédio dos seus orientadores, que em sua maioria estudaram nos Estados Unidos e foram treinados pelo Departamento de Estado Americano sobre o ensino superior americano, os escritórios *EducationUSA* estão alinhados com as políticas e com os padrões éticos educacionais norte americanas. Neste sentido, seus orientadores fornecem informações imparciais e precisas sobre uma ampla variedade de IES nos Estados Unidos, além de orientar

aqueles estudantes que tem interesse de prosseguir com seus estudos em uma universidade americana.

Em sua grande maioria, os escritórios *EducationUSA* em todo mundo estão localizados em embaixadas dos Estados Unidos da América (EUA), consulados, ou em diversas instituições parceiras, como: centros binacionais, universidades, comissões *Fulbright*; Organizações Não Governamentais (ONGs), Conselhos *America-Mideast Educational and Training Services, Inc* (AMIDEAST) e americanos; / *American Council for Collaboration in Education and Language Study* (ACCELS) e ONGs estrangeiras e bibliotecas. Todos os escritórios compartilham um objetivo comum: ajudar os estudantes no acesso às oportunidades de educação superior nos Estados Unidos. Os escritórios de orientação são formados por orientadores *EducationUSA*, muitos dos quais já tiveram a experiência em primeira mão de estudar nos Estados Unidos.

Os centros *EducationUSA* oferecem diversos serviços relacionados à orientação para estudos nos Estados Unidos, tais como:

- a) orientação inicial individual e em grupo;
- b) graduação;
- c) pós-graduação;
- d) residência médica;
- e) curso de inglês intensivo;
- f) cursos técnicos e de curta duração;
- g) cursos de verão.

Em relação ao acompanhamento do processo de admissão em universidades americanas, oferecem:

- a) auxílio para escolha de universidades;
- b) cartas de recomendação;
- c) revisão de redações (*Essays, Personal Statements*);
- d) provas de admissão (*Test of English as a Foreign Language - TOEFL*), *Scholastic Assessment Test* (SAT), *American College Testing* (ACT), *Graduate Record*

Examinations (GRE), Graduate Management Admission Test (GMAT), United States Medical Licensing Examination (USMLE);

- e) auxílio no preenchimento de formulários;
- f) revisão de currículos e planos de estudos.

Oferecem também traduções certificadas reconhecidas pelo Departamento de Estado Americano de históricos escolares, diplomas, certificados e outros documentos para fins de admissão.

As bibliotecas dos escritórios *EducationUSA* disponibilizam livros preparatórios para testes (GRE, GMAT, TOEFL, SAT), catálogos especializados, brochuras e vídeos informativos. São também aplicadas provas específicas de proficiência como TOEFL, *Test of English Language Proficiency (TELP)*, SAT, GRE, USMLE.

A realização de feiras educacionais, divulgação de eventos e bolsas de estudos, visitas de representantes de universidades americanas, palestras sobre estudos no Estados Unidos e oficinas in loco, bem como assessoria para contato entre universidades brasileiras e americanas são oferecidos pelos escritórios.

No *site* do Escritório *Education/USA* encontram-se informações sobre as funções dos orientadores, sendo eles responsáveis pela administração e fornecimento de serviços educacionais de orientação sobre estudos nos Estados Unidos, aderindo aos seguintes padrões éticos:

- a) atender a todos os clientes sem discriminação em relação à nacionalidade, raça, sexo, situação socioeconômica, opção sexual ou habilidade física;
- b) usar o escritório, título e associações profissionais somente para a conduta oficial do trabalho de orientação *EducationUSA* ou outra atividade requerida pelo supervisor da instituição hospedeira;
- c) oferecer informações precisas, abrangentes, atuais e imparciais sobre oportunidades educacionais em faculdades e universidades credenciadas nos Estados Unidos;
- d) assegurar que relatos de opiniões pessoais ou julgamento são claramente designadas como então;
- e) evitar o uso de *ranking* de universidade ou faculdade;

- f) oferecer uma introdução inicial ao processo de orientação sem cobrança de tarifas; essa apresentação pode ser em forma de orientação em grupo, apresentação de vídeo, ou outro formato disponível no Centro *EducationUSA*;
- g) se é necessária a cobrança de tarifas, forneça uma tarifa de serviços que esteja claramente disponível para os clientes e que seja justa em relação ao que é cobrado. Os recibos devem ser emitidos ao cliente e contabilizado no caixa do centro *EducationUSA*;
- h) saber e cumprir com as leis, regulamentações, e políticas dos Estados Unidos e do país de origem que se apliquem aos alunos internacionais;
- i) não fornecer os nomes de *advisees* à terceiros, como faculdades, universidades ou outras agências comerciais ou não sem o consentimento dos mesmos;
- j) recusar presentes ou favores cujo valor seja mais de \$20.00 (vinte dólares americanos). Em hipótese alguma, dinheiro pode ser aceito;
- k) não indicar serviços oferecidos por empresa ou organização nas áreas de preparação para provas, admissões, colocação, curso de idiomas ou despachante para visto;
- l) não aceitar pagamentos referentes a serviços profissionais como apresentações e consultas;
- m) seguir a “Política de Representantes Comerciais de Recrutamento do *EducationUSA*” estabelecida pelo Departamento de Estados;
- n) diante de um dilema ético procurar orientação com seu/sua Coordenadora Regional Educacional (*Regional Educational Advising Coordinator - REAC*), um oficial do Programa do Departamento de Estado e Supervisor.

A Seção de Programas Acadêmicos dos Estados Unidos não concedem apoio aos centros de orientação que se envolverem com representantes comerciais de recrutamento pelos seguintes motivos:

- a) os agentes comerciais de recrutamento representam apenas aquelas universidades que pagam a eles uma taxa, e assim, os agentes comerciais recrutam exclusivamente para essas universidades. Esses agentes comerciais não representam a dimensão do sistema de ensino superior americano, e também não podem representar universidades americanas igualmente;
- b) os agentes comerciais de recrutamento restringem as opções disponíveis para alunos internacionais nos EUA, uma restrição que pode levar estudantes a escolher uma

faculdade ou universidade que não contemple suas necessidades. Como resultado, esses alunos podem ter uma experiência insatisfatória nos EUA, com consequências para a vida inteira, seja em atividades educacionais ou profissionais e até mesmo na visão dos EUA;

- c) os agentes comerciais de recrutamento, intencionalmente, oferecem os seus serviços aos estudantes com o intuito de cobrança. A associação dos centros *EducationUSA* com agentes comerciais pode minar nossa mensagem de diplomacia pública de identificar alunos qualificados na sociedade, incluindo setores menos privilegiados.
- d) uma vez que os centros *EducationUSA* se beneficiam de fundos do imposto de renda dos EUA, devem ser evitadas atividades que favoreçam, ou criem percepções de favorecimento, de uma instituição americana sobre a outra. Nós podemos oferecer serviços específicos seja sem cobrança ou com preços razoáveis, mas esses serviços devem ser direcionados ao acesso de toda a extensão de instituições credenciadas. A parceria com agentes comerciais nos limitaria a representar somente àquelas instituições as quais os agentes possuem algum tipo de compromisso;
- e) aderir estritamente aos padrões éticos de fornecimento de informação que são a imparcialidade, objetividade e abrangência, os centros *EducationUSA* ajudam estudantes internacionais a encontrar as instituições americanas que são certas para eles, enquanto permitem também a completa extensão de instituições americanas a matricular alunos internacionais qualificados. Nosso objetivo é investir em um relacionamento a longo-prazo com estudantes e parceiros institucionais.

Sumarizando, pode-se dizer que a estrutura atual da UNIFOR relativa a atividades envolvendo intercâmbios acadêmicos internacionais, está se consolidando. Ao longo dos anos 2000s observou-se a intensificação tanto de convênios com universidades estrangeiras como em relação ao número de discentes envolvidos em participações nos intercâmbios internacionais. A Assessoria para Assuntos Internacionais e o escritório *EducationUSA* têm cumprido também seus papéis enquanto suporte às atividades dos programas de intercâmbio, fazendo com que informações relevantes sejam passadas aos discentes interessados, facilitando assim os processos de interação entre alunos e universidades parceiras.

No próximo capítulo a metodologia a ser aplicada na pesquisa é apresentada. Aspectos quantitativos e qualitativos serão ressaltados, visto que a evidência da experiência da

UNIFOR com os discentes intercambistas envolverá tanto análise de dados numéricos como de informações narrativas advindas das respostas dos discentes participantes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O escopo desta pesquisa foi investigar as implicações da participação em programas de intercâmbios acadêmicos internacionais no processo de qualificação dos discentes envolvidos, em termos da formação de capital humano e cultural. Assim, a abordagem metodológica foi qualitativa, pois a pesquisa procurou descobrir o sentido das experiências dos intercambistas, sem querer prever o futuro; e entender o fenômeno de forma profunda e pela perspectiva do participante (MERRIAM, 1998).

A pesquisa qualitativa, de acordo com Merriam (1998) pode ser classificada em cinco tipos: estudo qualitativo básico ou genérico, estudo etnográfico, fenomenologia, *grounded theory* e estudo de caso. Nesta pesquisa foi realizado um estudo qualitativo básico ou genérico, pois se estava apenas procurando descobrir e entender um fenômeno, um processo ou uma perspectiva e visões de mundo de pessoas envolvidas, por meio da identificação de padrões recorrentes (MERRIAM, 1998).

A pesquisa também foi descritiva, pois visou identificar um panorama detalhado de uma situação, causas sociais ou relacionamentos (NEWMAN, 1997). Para Malhotra (2001), esse tipo de pesquisa tem como característica principal a descrição de algo – características, fenômenos ou função de uma população ou do mercado, busca testar uma hipótese ou responder a pergunta do estudo.

É importante ressaltar que os resultados obtidos não deverão ser generalizados para outros contextos semelhantes, pois segundo Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), estudos qualitativos apresentam um caráter particularizante e tem um poder de generalização limitado.

3.1 Critérios de inserção dos sujeitos

Como em pesquisas qualitativas o objetivo não é a generalização dos resultados e sim o “aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação” (MINAYO, 2007, p. 197), a decisão sobre a inserção dos sujeitos na pesquisa

foi por intencionalidade e acessibilidade, segundo os critérios de relevância focados no objetivo geral do estudo.

Assim, o acesso aos sujeitos foi feito por meio do banco de dados de alunos de graduação que participaram do intercâmbio entre os anos de 2001 a 2012, disponível no escritório *EducationUSA* da UNIFOR. Estes alunos intercambistas possuem as características de interesse da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A escolha da amostra em pesquisas qualitativas não obedece ao critério de amostragem probabilística, assim, nesta pesquisa foram “ênfatizados os princípios de adequação entre o tipo de amostra e o objeto da pesquisa” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2005, p. 59). Foi então utilizada a “amostra teórica” ou por “escolha racional” (PIRES, 2012, p. 157), fundamentada na homogeneização.

A não utilização de critérios numéricos ou quantificação não significa falta de rigor, pois conforme Gaskell e Bauer (2002, p. 485) a construção do *corpus* no estudo qualitativo é “funcionalmente equivalente à amostra representativa e ao tamanho da amostra, mas com o objetivo de maximizar a variedade de representações desconhecidas”.

3.2 Instrumentos de coleta

Por ser uma pesquisa qualitativa do tipo estudo básico ou genérico, foram utilizados dois meios para coleta de dados: questionário semi estruturado e análise de documentos (PATTON, 2002). O questionário, com perguntas fechadas e abertas, em português (APÊNDICE A) e em inglês (APÊNDICE B), foi digitalizado e enviado por *e-mail* para os alunos intercambistas.

O uso de questionário em pesquisa qualitativa é defendido por Eisenhardt (1995), pois a combinação de múltiplas técnicas de coleta fornece maior fundamentação. Após a tabulação dos dados do questionário, foi aplicado o método de análise de conglomerados. Para a análise de conglomerados, as questões fechadas foram tratadas como as variáveis da pesquisa, responsáveis por promover a separação dos alunos em grupos distintos. Foi feita análise de correlação entre as variáveis de agrupamento, tendo em vista evitar problemas de multicolinearidade entre as mesmas.

É importante salientar que o uso de estatística não dá à pesquisa um cunho quantitativo, pois apenas visou “[...] garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto as inferências” (RICHARDSON et al., 1999, p. 70).

Os questionários foram disponibilizados no *surveymonkey* durante dois meses, maio e junho de 2013. Foi determinado que, ao final deste período, a análise seria feita com os questionários válidos recebidos, independente da sua quantidade, pois salienta-se novamente que não há interesse na generalização dos resultados, mas tão somente no aprofundamento do conhecimento sobre o objeto de estudo. Foram recebidos 53 questionários válidos.

O *corpus* documental foi construído com base em dados fornecidos pela Vice-Reitoria de Extensão e Comunidade Universitária (VIREX) – Assessoria de Assuntos Internacionais.

3.3 Tratamento dos dados

Os dados foram tratados por meio de análise de conglomerados, sendo as respostas dos alunos intercambistas, brasileiros e estrangeiros, tabuladas em planilhas e codificadas em números. A análise de conglomerados foi feita com base nas questões fechadas e de múltipla escolha e estas foram tratadas como variáveis da pesquisa, separando os alunos em grupos distintos. Após tabulados e codificados os dados, foi feita análise de correlação entre as variáveis de agrupamento, tendo em vista evitar problemas de multicolinearidade.

Para o tratamento dos dados obtidos por meio das questões abertas obedeceu-se a estratégia sugerida por Silva (2005), ou seja, as respostas foram descritas e classificadas e procurou-se estabelecer conexão entre as mesmas. A descrição permitiu a compreensão sobre o contexto e a classificação possibilitou o agrupamento dos dados em temas recorrentes e alinhados à formação do capital humano e cultural dos alunos intercambistas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Análise de conglomerados

Com o intuito responder ao objetivo geral desta pesquisa, investigar as implicações da participação em programas de intercâmbios acadêmicos internacionais da UNIFOR no processo de qualificação dos discentes da UNIFOR envolvidos, em termos da formação de capital humano e cultural, a aplicação da metodologia de análise quantitativa dos questionários respondidos pelos alunos intercambistas, brasileiros e estrangeiros, se deu mediante método de análise de conglomerados. Inicialmente, as respostas dos alunos foram tabuladas em planilha, com a codificação das respostas em números (por exemplo, 1 para “Sim” e 2 para “Não”). Como dito anteriormente, foram recolhidos 53 questionários (modelos em apêndices), sendo que para esta análise quantitativa foram utilizadas as questões fechadas e de múltipla escolha. Para efeitos de análise de conglomerados, essas questões foram tratadas como as variáveis da pesquisa, responsáveis por promover a separação dos alunos em grupos distintos.

Após a tabulação e codificação dos dados dos questionários, foi feita análise de correlação entre as variáveis de agrupamento, tendo em vista evitar problemas de multicolinearidade entre as mesmas. A tabela 1, que segue, apresenta os coeficientes de correlação obtidos.

Tabela 1 – Coeficientes de correlação entre as variáveis

	N	Q6	Q8	Q9	Q11	Q12	Q14	Q16	Q17	Q18	Q19
Q6	Correlação de Pearson	1	-,186	-,186	,562	,136	-,112	,048	,079	-,240	-,119
	Sig. (2 extremidades)		,183	,183	,000	,331	,427	,731	,574	,084	,395
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Q8	Correlação de Pearson	-,186	1	,388	-,206	-,146	,054	,053	,156	-,093	,190
	Sig. (2 extremidades)	,183		,004	,138	,296	,700	,707	,265	,506	,174
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Q9	Correlação de Pearson	-,186	,388	1	-,329	-,189	,147	,053	,056	,097	,136
	Sig. (2 extremidades)	,183	,004		,016	,176	,294	,707	,689	,490	,332
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Q11	Correlação de Pearson	,562	-,206	-,329	1	,269	-,178	,051	,124	-,359	-,207
	Sig. (2 extremidades)	,000	,138	,016		,051	,202	,719	,375	,008	,137
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Q12	Correlação de Pearson	,136	-,146	-,189	,269	1	,037	,123	-,148	-,044	-,171
	Sig. (2 extremidades)	,331	,296	,176	,051		,793	,381	,292	,754	,222
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Q14	Correlação de Pearson	-,112	,054	,147	-,178	,037	1	,210	-,068	,113	-,051
	Sig. (2 extremidades)	,427	,700	,294	,202	,793		,130	,628	,420	,719
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Q16	Correlação de Pearson	,048	,053	,053	,051	,123	,210	1	,006	,031	-,061
	Sig. (2 extremidades)	,731	,707	,707	,719	,381	,130		,966	,826	,666
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Q17	Correlação de Pearson	,079	,156	,056	,124	-,148	-,068	,006	1	,150	,127
	Sig. (2 extremidades)	,574	,265	,689	,375	,292	,628	,966		,285	,366
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Q18	Correlação de Pearson	-,240	-,093	,097	-,359	-,044	,113	,031	,150	1	,178
	Sig. (2 extremidades)	,084	,506	,490	,008	,754	,420	,826	,285		,202
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Q19	Correlação de Pearson	-,119	,190	,136	-,207	-,171	-,051	-,061	,127	,178	1
	Sig. (2 extremidades)	,395	,174	,332	,137	,222	,719	,666	,366	,202	
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2013).

Como se pode observar, não foram obtidos coeficientes de correlação superiores a 0,7, o que denotaria uma forte correlação entre as variáveis com indicativo de multicolinearidade. Assim, todas as variáveis puderam ser mantidas para análise de conglomerados, sem que houvesse variáveis que se influenciassem mutuamente.

Em relação à aplicação da técnica de análise de conglomerados, foi utilizado como método de agrupamento o K-médias, que é indicado para amostras com um número grande de indivíduos (a partir de 50). Os dados foram testados para a formação de 2, 3 ou 4 grupos, sendo que a melhor solução encontrada foi a de 2 grupos, tendo em vista essa ter sido a solução que apresentou os grupos mais distintos entre si.

A tabela 2, a seguir, apresenta o histórico de formação de grupos.

Tabela 2 – Formação dos grupos de discentes

Iteração	Alteração em centros de cluster	
	1	2
1	2,243	2,330
2	,159	,205
3	,064	,107
4	,000	,000

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2013).

Nota: Convergência alcançada devido a nenhuma ou pequena alteração em centros de *cluster*. A alteração de coordenada absoluta máxima para qualquer centro é, 000. A iteração atual é 4. A distância mínima entre os centros iniciais é 4,899.

Como apresentada na Tabela 3, a solução de dois grupos teve como distância mínima entre os centros desse grupo o valor de 4,899, valor este que é superior aos resultados dos agrupamentos de 3 e 4 grupos (4,123 e 3,317, respectivamente). Como o que se pretende com a aplicação da análise de conglomerados é a formação de grupos que sejam homogêneos em seus membros (indivíduos semelhantes), mas heterogêneos entre si (grupos diferentes), o critério de maior distância entre os centros dos grupos deve ser observado. Assim, ratifica-se a opção pela escolha de aglomeração dos indivíduos em dois grupos.

A tabela 3, que segue, apresenta a separação dos grupos.

Tabela 3 – Membros dos grupos de discentes

Número de caso	Alunos	Cluster	Distância
1	1	1	1,184
2	2	2	1,453
3	3	2	1,873
4	4	2	1,792
5	5	1	1,811
6	6	1	2,285
7	7	1	1,510
8	8	2	1,676
9	9	2	1,487
10	10	1	,858
11	11	2	1,847
12	12	1	1,972
13	13	1	2,285
14	14	1	2,344
15	15	2	1,487
16	16	1	1,845
17	17	1	1,699
18	18	1	2,183
19	19	2	1,646
20	20	1	1,569
21	21	2	1,764
22	22	1	1,550
23	23	1	1,909
24	24	1	2,047
25	25	2	1,418
26	26	2	2,410
27	27	1	1,184
28	28	1	1,579
29	29	2	1,676
30	30	1	2,190
31	31	1	1,861
32	32	1	2,238
33	33	1	1,282
34	34	2	1,345
35	35	2	1,926
36	36	2	2,390
37	37	1	1,681
38	38	1	1,145
39	39	1	1,734
40	40	1	1,626
41	41	2	2,238
42	42	2	1,382
43	43	1	1,438
44	44	1	2,363
45	45	2	1,873
46	46	1	1,363
47	47	1	2,025
48	48	1	1,118
49	49	2	2,100
50	50	1	1,351
51	51	1	2,084
52	52	2	2,795
53	53	1	1,351

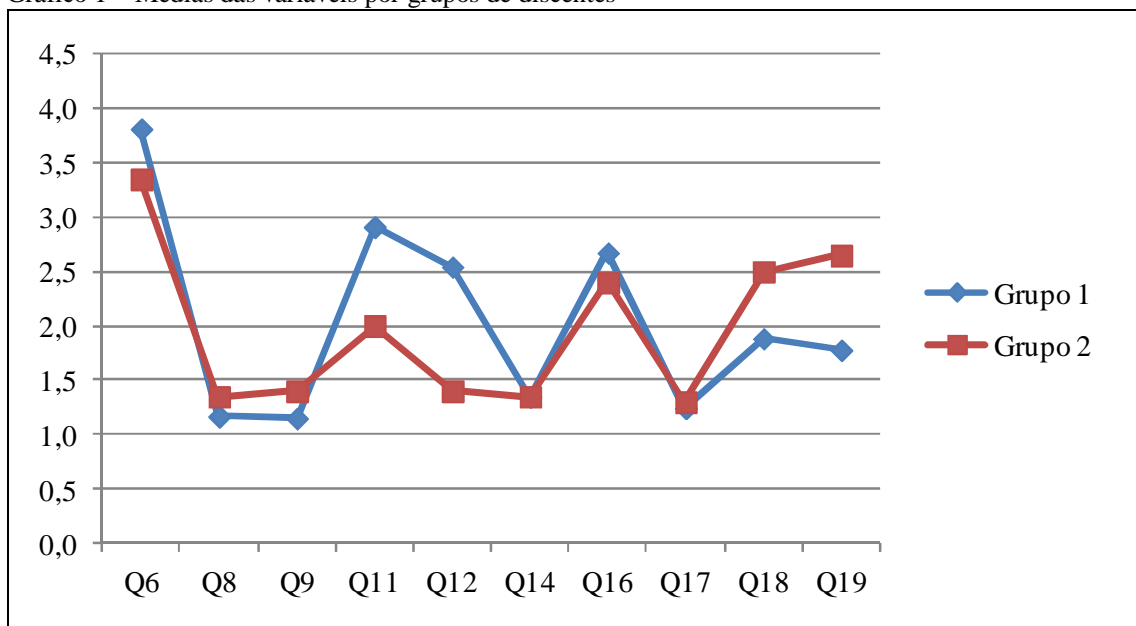
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2013).

Assim, a aplicação da análise de conglomerados acabou por separar a amostra de estudantes coletadas nos seguintes grupos: Grupo 1 com 33 indivíduos e Grupo 2 com 20 indivíduos. A seguir é apresentada análise das características observadas em cada um dos grupos.

4.2 Análise dos grupos de estudantes

Após a aplicação da análise de conglomerados, foram obtidos dois grupos formados pelos alunos intercambistas. Com a separação dos alunos nos grupos, foi possível calcular médias para as variáveis utilizadas na pesquisa. O gráfico 1, que segue, apresenta as médias de cada variável para os grupos.

Gráfico 1 – Médias das variáveis por grupos de discentes



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2013).

Partindo da primeira variável explorada (Q6), referente à avaliação da experiência do aluno quanto ao intercâmbio realizado, ambos os grupos apresentaram uma avaliação média positiva, sendo que o Grupo 1 obteve uma avaliação positiva superior ao Grupo 2. Para o Grupo 1, a média de respostas ficou próxima a alternativa “Ótima” (valor de 3,81), enquanto o Grupo 2 obteve média de respostas com tendência para a alternativa “Bom” (valor de 3,35).

Em relação as segunda e terceira variáveis do questionário (Q8 e Q9), relativas à percepção de benefícios advindos das diferenças nas práticas de ensino entre as universidades,

durante e após o intercâmbio, os alunos participantes do Grupo 1 apresentaram uma percepção mais positiva em relação à esses benefícios do que os alunos do Grupo 2. Para o Grupo 1, a média de respostas ficou com uma tendência maior para a alternativa “Sim” (valores de Q8 e Q9 iguais a 1,17 e 1,15, respectivamente) do que o Grupo 2 (valores de Q8 e Q9 igual a 1,35 e 1,40, respectivamente). Ressalta-se que nenhum dos grupos apresentou forte tendência de respostas para a alternativa “Não”, que seria no caso de médias próximas a 2. Assim, entende-se que, de forma geral, os benefícios advindos da experiência de intercâmbio foram percebidos por ambos os grupos.

Quanto a quarta variável utilizada (Q11), que buscou avaliar a importância desses benefícios percebidos para a atividade profissional dos alunos participantes do intercâmbio, como o conhecimento científico, a experiência prática e o enriquecimento cultural, novamente foi o Grupo 1 que apresentou média geral de respostas mais positivas que o Grupo 2 (valores de 2,91 e 2,00 respectivamente). Como no caso dessa variável, as alternativas dadas estavam codificadas de forma que 1 representasse “Pouco”, 2 representasse “Moderadamente” e 3 representasse “Muito”, observou-se que, de um modo geral, enquanto o Grupo 2 avaliou como moderada a importância dos benefícios do intercâmbio para as atividades profissionais, o Grupo 1 apontou para uma percepção de que esses benefícios foram muito importantes para esse aspecto.

Em relação à variável Q12, que buscou verificar se os alunos firmaram redes de relacionamento com professores e colegas da universidade onde fizeram o intercâmbio, mantendo contato com eles, os resultados apresentados foram de 2,54 para o Grupo 1 e 1,40 para o Grupo 2. Assim, pode-se afirmar que para os indivíduos do Grupo 1, essa rede de relacionamentos se manteve mais forte, com relacionamentos firmados com professores e colegas de universidade, enquanto para o Grupo 2 esta rede se caracterizaria de forma mais frágil, com poucos relacionamentos e apenas entre alunos.

A sexta variável (Q14), referente à fluência do aluno na língua do país de intercâmbio, não mostrou variação entre os grupos, ficando o seu valor médio, para o Grupo 1 e Grupo 2, de 1,35. Com base nesse resultado, pode-se inferir que em ambos os grupos, a predominância é de indivíduos com certa fluência no idioma estrangeiro. Contudo, como não houve diferença no valor dessa variável entre os grupos, pode-se considerar que sua influência na formação dos grupos foi nula.

Quanto à familiarização do aluno com a cultura do país estrangeiro ao final do período de intercâmbio, medida por meio da variável Q16, o Grupo 1 apresentou nível maior para esta variável do que o Grupo 2 (valores de 2,67 e 2,40, respectivamente). Assim, percebe-se que nenhum dos grupos apresentou características de pouca familiarização cultural, ficando as médias entre “Moderadamente” e “Muita”.

Por fim, as três últimas variáveis da pesquisa são relacionadas com a vida profissional dos alunos. A variável Q17 se refere à relação entre a área de atuação profissional do aluno com a área de estudos no intercâmbio. Neste contexto, o Grupo 1 mostrou uma relação maior do que o Grupo 2 (valores de 1,24 e 1,30, respectivamente), sendo que ainda bem próximos. De forma geral, pode-se afirmar que, para os dois grupos, essa relação foi sim percebida.

Em relação à variável Q18, que buscou avaliar o atual nível de realização profissional dos estudantes, a codificação foi feita com 1 representando “Muito realizado”, 2 representando “Realizado”, 3 representando “Pouco realizado” e 4 representando “Não realizado”. Para esta variável, também o Grupo 1 mostrou um nível de realização profissional superior ao Grupo 2, e de forma significativa (valores de 1,88 e 2,50, respectivamente). Assim, o Grupo 1 ficou com um nível de realização próxima de “Realizado”, enquanto o Grupo 2 ficou entre “Realizado” e “Não realizado”. Destaca-se a não tendência, em ambos os grupos, para um nível alto de realização profissional dos alunos.

Finalmente, a última variável analisada na pesquisa (Q19) buscou identificar se há uma percepção por parte dos alunos de que há uma relação entre o seu nível salarial atual e a experiência de intercâmbio. Para os indivíduos do Grupo 1, a percepção geral é de que há uma relação moderada entre o salário e a experiência de intercâmbio (valor de 1,78), enquanto para o Grupo 2 essa relação não foi tão percebida (valor de 2,65). Contudo, em ambos os grupos não houve indícios de que essa seria uma relação forte.

A partir dessas considerações feitas em cada uma das variáveis, é possível apresentar características gerais para cada um dos grupos. O quadro 2, a seguir, apresenta essa descrição.

Quadro 2 – Descrição das características dos grupos de discentes

Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência de intercâmbio ótima; - Percepção de benefícios advindos do intercâmbio; - Benefícios considerados como muito importante para a atuação profissional; - Construção de relacionamento com professores e colegas de universidade; - Forte familiarização com a cultura do país; - Percepção de relação do intercâmbio com a atuação profissional; - Realizado profissionalmente; - Relação moderada entre salário atual e experiência de intercâmbio.
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência de intercâmbio boa; - Percepção de benefícios advindos do intercâmbio; - Benefícios considerados moderadamente importantes para a atuação profissional; - Construção de relacionamentos apenas com colegas de universidade; - Média familiarização com a cultura do país; - Percepção de relação do intercâmbio com a atuação profissional; - Não realizado profissionalmente; - Relação não percebida entre salário atual e experiência de intercâmbio.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2013).

De modo geral, pode-se afirmar que o Grupo 1 é formado por indivíduos que tiveram uma experiência com o intercâmbio, em termos de benefícios percebidos, enriquecimento cultural, construção de redes de relacionamento e realização profissional superior aos indivíduos do Grupo 2. A seguir é apresentada a discussão dos resultados como uma complementação das informações quantitativas apresentadas com informações fornecidas pelos alunos nas questões abertas constantes no questionário.

4.3 Discussão dos resultados

A maioria dos participantes do programa de intercâmbio oriundos da UNIFOR são do sexo feminino. A quantidade de mulheres participantes chega a ser duas vezes superior ao dos homens. Mesmo com a entrada tardia tanto no mercado de trabalho quanto na universidade, as mulheres estão procurando aprimorar a sua formação e procurando cada vez mais oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. A procura pelo aprimoramento por meio da educação formal é, segundo Lima (1980), um investimento no capital humano. Em relação ao intercambista estrangeiro, a situação se inverte, sendo o número de estudantes do sexo masculino três vezes superior ao de estudantes do sexo feminino.

O tempo médio do intercâmbio, para a maioria dos participantes é de seis meses, sendo a Espanha o principal país escolhido pelos brasileiros. Alemanha e França são, respectivamente, os outros países mais procurados. É importante observar que Portugal é um destino com pouca atratividade, o que pode denotar que os participantes procuram países que

lhes possibilitem o aprendizado de uma língua estrangeira. O domínio de outros idiomas é um requisito do processo de globalização (MOROSINI, 2006), que coloca o indivíduo frente a diferentes culturas. A atual sociedade do conhecimento, interligada por redes criadas pelas tecnologias de informação e comunicação (CASTELLS, 2003), possivelmente excluirá os indivíduos monoglotos do mercado crescentemente competitivo.

Os alemães foram os que mais participaram do programa de intercâmbio, seguidos pelos franceses e norte-americanos. Esta realidade ocorre pelo fato de existir um acordo bilateral de dupla titulação entre a UNIFOR e a Universidade de Deggendorf.

De acordo com os dados informados, a participação no programa de intercâmbio vem crescendo, pois foram recebidos apenas dois questionários referentes ao ano de 2006, enquanto em 2010, 2011 e 2012 foram recebidos respectivamente treze, oito e oito questionários. O período médio de estudos no exterior é de seis meses, o mesmo ocorrendo com estudantes que vêm participar do programa de intercâmbio na UNIFOR.

Em relação à avaliação de participar do intercâmbio, todos os respondentes brasileiros consideraram a experiência ótima. A maioria dos estrangeiros considerou a experiência boa e ótima. Nenhum aluno julgou a experiência de forma negativa. O intercâmbio, assim, parece estar se tornando essencial no mundo de intensas trocas de informações, de produção do conhecimento e uso de tecnologia (REIS, 2009).

A maioria dos intercambistas, tanto brasileiros quanto estrangeiros não se considerava fluentes no idioma do país visitado. “Entender o conteúdo das aulas” foi a dificuldade mais relatada pelos respondentes. Acevedo e Martinez (2012) apontam que uma das grandes barreiras enfrentadas por estudantes da América Latina no processo de internacionalização é justamente o idioma. O domínio de uma língua estrangeira, possibilitado pelo intercâmbio, atende ao interesse do mercado de trabalho, que exige pessoas capacitadas, com conhecimentos linguísticos diversos e preparadas para atuarem em um ambiente culturalmente diverso (PIMENTA; DUARTE, 2007).

As demais dificuldades em relação ao não domínio da língua podem ser vistas nas falas a seguir:

Dificuldade de me localizar dentro da Universidade e para organizar o meu horário acadêmico. A universidade poderia ter dado um melhor suporte ao estudante estrangeiro.

Buscar informações inerentes ao curso e a cidade.

Tirar xerox, abrir conta no banco, validar o seguro saúde.

Rotas de transporte público (ônibus).

Dificuldade de relacionamento com os espanhóis.

Preconceito com sul americanos.

Falta de confiança para a realização de trabalhos, que foi superada com o tempo.

Fazer amigos nativos da região. Fazer amizade com outros intercambistas foi fácil, mas com os próprios espanhóis não.

As falas acima, em alguns momentos, reforçam os achados de Guo e Chase (2011), que identificaram que entre os obstáculos encontrados por alunos intercambistas na sua integração no ambiente acadêmico, estão o isolamento, a alienação, a marginalização e a baixa autoestima. Quanto ao que aponta Stallivieri (2004), a universidade, em alguns casos, parece não estar favorecendo a integração e respeitando as diferenças e as especificidades de cada nação.

Em relação à forma de ensino praticada na universidade onde foi realizado o intercâmbio, em comparação à forma de ensino praticada em sua universidade de origem, a principal diferença apontada foi que nas universidades estrangeiras, “o conteúdo era prático e aplicado aos trabalhos, que eram realizados mais em grupos do que individuais, estimulando a liderança e outras habilidades”.

O sistema de avaliação foi também muito mencionado:

Não havia provas, apenas uma avaliação no fim do semestre. Isso me fez relaxar e estudar mais, absorvi mais conhecimento pois estudava pelo prazer e curiosidade e não pela preocupação com a prova.

Há aulas teóricas e aulas práticas em todas as disciplinas, com provas separadas. E aluno deve aprovar nas duas obrigatoriamente para passar com êxito. Lá existem cadeiras anuais.

Quanto ao sistema de ensino, foram registradas mudanças significativas, com a maioria dos intercambistas, brasileiros e estrangeiros. Estas mudanças corroboram os resultados obtidos por Gordon (1964) quando ressaltava as limitações dos programas de ensino superior em relação às necessidades de uma internacionalização de seus conteúdos. Svensson e Wihlborg (2010), também identificaram uma ausência de padrão nos conteúdos, inclusive entre universidades européias e Terpstra (1970) apontou que os cursos oferecidos pelas IES eram essencialmente domésticos em conteúdo. Respalhando estas pesquisas, as falas a seguir mostram que o Acordo de Bolonha, que propõe a padronização do ensino superior nos países europeus, parece não estar sendo seguido à risca.

O curso de Direito de Lisboa é extremamente ligado somente à letra da lei. Memorização de conteúdo que seria considerado matéria decorativa no Brasil.

Achei a maneira de ensinar da Universidade de Salamanca ensinar muito decoreba, os professores passavam os slides e a única função do aluno era copiá-los. Ajudou a conhecer melhor a língua.

As falas seguintes mostram a opinião dos intercambistas em relação ao sistema de ensino:

A estrutura da universidade onde fiz o intercâmbio era melhor, bem como o ensino, de alta qualidade. A universidade oferece biblioteca 24 horas, mais variedade nas disciplinas.

Na universidade onde fiz o intercâmbio as disciplinas eram muito mais variadas e interessantes que em minha universidade de origem. A carga horária era mais intensiva que no Brasil, o que, a meu ver, era benéfico.

UNIFOR é muito mais moderna em relação aos USA. Achei o sistema deles altamente deficiente e arcaico, principalmente a nós alunos intercambistas. Tudo muito solto! Porém o estilo de ensino em sala de aula, extremamente similar ao que me era ofertado pela UNIFOR, mas as práticas nos hospitais eram bem mais exploradas e aproveitadas.

Didática bastante diferente, como por exemplo, cada professor tem um escritório particular para atender os alunos.

Pontualidade dos professores. Participação dos alunos em sala de aula.

Educação nos moldes bancários, didática voltada para a transmissão de conteúdos.

Most of the foreign students faced some differences related to the type of educational system/standard practiced at the university where they did their

exchange program, compared to the existing at their original university. Listed below are some of their experiences.

Each exam was separated into multiple evaluations which could be taken during the course of 3 designated days.

One of the major differences was that at my university in Brazil, there was a final exam that students had to take only if you did not get above an 8 in your class. In the U.S.A., we have final exams but they normally are not optional; everyone has to take them and this exam is just averaged in with all of your other grades.

I had to write each month one exam in each course. In my home university we have just exam in the semester. But writing an exam each month was perfect to me.

Intensity of classes.

Organization.

About the two difficulties faced in the country visited as a consequence of local language, some answered that.

Basic communication and understanding instructions.

But for most the students considered beneficial their academic performance during the program and for some of then considered the academic and professional position also beneficial after the program.

About the current professional activity, some answered that are still studying, others are not working yet and one is working as Market Research analyst.

After the program, at the actual moment some of the student still maintain contact with others student and just a few with professor.

For most of the student upon to their arrival at the destination, they were not fluent in the native language.

At the last month at the visited country most of the students felt very familiar with the local culture.

At the moment for most of the students the academic activity professional position is related to the subject of their study in the Exchange program.

Na opinião de alguns intercambistas brasileiros, a relação professor-aluno, nas universidades europeias, parece se caracterizar pelo formalismo, com os professores mantendo uma distância em relação aos alunos.

Na França os professores se mostravam muito acima dos alunos, como se eles fossem o centro das atenções e os alunos meros coadjuvantes. O que dificulta o contato aluno-professor. Para os alunos interessados em pesquisa, como eu, é muito difícil se engajar; fui muitas vezes impedida de me aproximar do professor para ter contato com a pesquisa. Outra diferença é que a forma que eles expõem o conteúdo é muito automática, como se estivessem ditando, no entanto, não tomam notas, ficam apenas sentados falando, falando e falando, o que é muito estressante para o intercambista, que precisa ficar sempre perguntando para o colega de classe pelas notas que ele tomou.

O professor não quer nem saber se você não sabe a língua.

Formalidade e pontualidade.

Muito conservadora no que diz respeito a técnicas de ensino e formalidade.

Respeito dos alunos com os professores era bem maior e a tecnologia de ensino na universidade americana era bem mais avançada, pois a lousa era interativa.

A maioria dos intercambistas, brasileiros e estrangeiros, considerou que as diferenças foram benéficas tanto para seu desempenho acadêmico durante o intercâmbio. Esta opinião vem ao encontro dos estudos de Pimenta e Duarte (2007, p. 35), quando afirmam que a internacionalização leva a um processo de evolução do conhecimento – para professores e equipe de apoio e, de forma relevante, para os alunos e o intercâmbio permite esse entendimento comum e o compartilhamento de práticas e melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em relação a atual atividade profissional, entre os brasileiros onze ainda são estudantes. Os demais já concluíram o curso e estão inseridos no mercado de trabalho, sendo a maioria da área de administração, seguida pela área da saúde, direito, engenharia, jornalismo, serviço público e atividades relacionadas a trabalhos gráficos e de tradução. Quanto aos estrangeiros, a maioria não respondeu a questão, mas dentre os respondentes, na mesma quantidade estão estudantes, analista de mercado, editor e recém-formado. Pode-se observar que a maioria dos intercambistas é oriunda do campo da administração. A internacionalização dos currículos de diversas áreas foi defendida por inúmeros pesquisadores e, na área de administração, encontram-se os trabalhos de Aggarwal (1989), Beamish e Calof (1989), Lazer (1991), Steers e Miller (1988) e Ventriss (1989).

A relação entre as atividades acadêmicas ou profissionais e a área de estudo no intercâmbio foi positiva, tanto para os brasileiros quanto para os estrangeiros. As opiniões

foram divergentes quando foram consideradas as diferenças para a vida profissional após o intercâmbio. A maioria dos brasileiros respondeu afirmativamente, ou seja, participar do intercâmbio impactou positivamente na vida profissional. Em relação aos estrangeiros, os mesmos não as consideraram importantes.

Parece haver uma relação negativa entre o valor do salário e a participação no intercâmbio para a maioria dos brasileiros. As respostas sim e moderadamente, respectivamente, alcançaram a metade das respostas negativas. Estes resultados contrariam o que apontam os estudos de Mincer (1958), que identificavam a existência de correlação entre o investimento para formação das pessoas e a distribuição de renda pessoal. Vão também de encontro ao que Viana e Lima (2010) observaram sobre a educação oferecer externalidades positivas e diretas, proporcionando melhores rendimentos para o indivíduo, bem como aos estudos de Friedman (1977), quando este afirma que o investimento em educação tem a função de aumentar a produtividade econômica do ser humano e, em consequência, o salário.

Em relação aos estrangeiros, a maioria informou que o intercâmbio influenciou positivamente o seu salário, mesmo que moderadamente.

Os intercambistas brasileiros continuam mantendo contato com outros alunos. Com os professores, poucos mantêm algum vínculo e uma minoria não mantém contato nem com outros alunos e nem com professores. O pouco contato com os professores parece reforçar o formalismo na relação professor-aluno, relatado por alguns brasileiros. A maioria dos intercambistas estrangeiros relata que mantém contato com outros intercambistas. Apenas uma minoria não significativa mantém contato com professores.

Foi perguntado se nos últimos meses no país visitado, o intercambista se sentia familiarizado com a cultura local. Apenas um brasileiro considerou que não se sentia familiarizado. Todos ou outros informaram que se sentiram, seja de forma muito forte e ou moderadamente. As respostas dos estrangeiros acompanharam a dos brasileiros, sendo que apenas dois estrangeiros consideraram-se não familiarizados. Esta familiaridade com diferentes culturas vem ao encontro do que aponta Morin (2002), quando propõe que a educação deve voltar-se para a criação de uma cultura universal, sem deixar de existir culturas particulares, locais, regionais. No mesmo sentido seguem os estudos de Stallivieri (2004), que enfatizam o intercâmbio promovido entre universidades como facilitador da efetiva integração

dos povos, respeitando, acima de tudo, as diferenças e as especificidades de cada nação, universidade, curso e de cada grupo, com suas culturas e seus valores.

A familiaridade com outras culturas possibilita a formação do capital cultural. De acordo com Pimenta e Duarte (2007), a cooperação internacional e o intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores, permitem esse entendimento comum e o compartilhamento de práticas e melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A experiência de um currículo internacionalizado favorece o conhecimento e entendimento de outros países, culturas, religiões e valores, além de preparar os estudantes para colaborar de forma global em um mundo de permanente mudança.

O capital cultural é formado, segundo Edvinsson e Malone (1998) por conhecimento, *expertise*, poder de inovação e habilidade, bem como valores, características que parecem ter o seu desenvolvimento favorecido pelo processo de intercâmbio.

Para a análise quantitativa, os respondentes foram divididos em dois grupos, homogêneos em seus membros (indivíduos semelhantes), mas heterogêneos entre si (grupos diferentes), sem considerar diferenças de nacionalidade. Os alunos de ambos os grupos avaliaram a experiência do intercâmbio como positiva. Em relação a percepção dos benefícios advindos nas práticas de ensino entre as universidades, bem como os benefícios para a atividade profissional, um grupo apresentou uma avaliação superior ao outro.

Quanto à fluência no idioma antes da chegada ao país de destino, bem como a familiaridade com a cultura local após o intercâmbio, em ambos os grupos, a mesma foi apenas relativa. A relação percebida entre a área de atuação e a área de estudos no intercâmbio, em um grupo, aproximou-se da realização profissional e no outro permaneceu entre a realização e a não realização.

A avaliação média da experiência dos alunos quanto ao intercâmbio foi positiva nos dois grupos, embora a percepção relativa a benefícios advindos das diferenças nas práticas de ensino entre as universidades, durante e depois do intercâmbio, um dos grupos apresentou uma percepção mais positiva do que o outro.

Um grupo considerou muito importante os benefícios proporcionados pelo intercâmbio em relação a sua atividade profissional, enquanto o outro percebeu apenas como moderados. O salário e a experiência do intercâmbio apresentaram indícios de fraca relação. Em relação aos benefícios, enriquecimento cultural, desenvolvimento de redes de relação e realização profissional, para um grupo foi uma experiência enriquecedora.

Os dados qualitativos mostraram as dificuldades encontradas pelos intercambistas, brasileiros e estrangeiros, estavam relacionadas à comunicação, pois a maioria dos alunos não se considerava fluente no idioma do país de chegada. Foram percebidas diferenças significativas no sistema de ensino. As diferenças foram consideradas benéficas tanto para o desempenho acadêmico quanto profissional. Na percepção dos discentes brasileiros, a relação professor-aluno é caracterizada pelo formalismo. A familiaridade com a cultura local foi comum aos brasileiros e aos estrangeiros. A experiência de participar do intercâmbio foi considerada ótima e boa para todos os alunos.

Estes resultados refletem que o intercâmbio é uma experiência importante em um mundo globalizado, que segundo Haigh (2008, p. 247), produz “cidadãos que se sentem em casa no mundo”.

Tal citação é de muita importância, e pode ser visto nos relatos dos estudantes intercambistas da UNIFOR que as experiências com outras culturas propiciam uma visão mais globalizada e diferenciada, levando os estudantes a conviverem com naturalidade em diferentes ambientes e diversidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse capítulo serão expostas as conclusões advindas a partir da apresentação e análise dos resultados expostas no capítulo anterior.

A fundamentação teórica enfatizou questões voltadas tanto para a importância da educação superior no mundo globalizado, os desafios enfrentados com a intensificação das trocas internacionais tanto econômicas como culturais que tem aumentado consideravelmente e começam a sofrer influência nas práticas educativas das IESs, principalmente por serem lugares onde se abriga uma multiplicidade de valores, opiniões e experiências.

Os capítulos teóricos focaram a evolução do ensino superior no Brasil, a globalização e internacionalização do ensino superior, dividido em dois tópicos, a internacionalização do ensino superior no Brasil e no mundo e a internacionalização da educação por meio do intercâmbio, e o capital humano e cultural.

Para responder ao problema de pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa e realizado uma pesquisa qualitativa básica, de acordo com a tipologia de Merriam (1998). O acesso aos sujeitos foi feito por meio do banco de dados de alunos de graduação que participaram do intercâmbio entre os anos de 2001 a 2012, disponível na assessoria internacional da UNIFOR. Foram utilizados dois meios para coleta de dados: questionário semiestruturado e análise de documentos. Os questionários, com perguntas fechadas e abertas, em português e em inglês, foram digitalizados e enviados por *e-mail* para os alunos intercambistas. Eisenhardt (1995) defende o uso de questionário em pesquisas qualitativas, pois a combinação de múltiplas técnicas de coleta fornece maior fundamentação. Os dados quantitativos foram tratados por meio da análise de conglomerados e os qualitativos foram descritos, classificados e estabelecidas conexão entre os mesmos.

Para o alcance do objetivo geral da pesquisa, que foi investigar as implicações da participação em programas de intercâmbios acadêmicos internacionais da UNIFOR no processo de qualificação dos discentes da UNIFOR envolvidos, em termos da formação de capital humano e cultural, foi necessário seu desdobramento em três objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico tratou de analisar o conteúdo dos acordos bilaterais de convênios internacionais estabelecidos entre a UNIFOR e as demais IES estrangeiras, focando nos quesitos relativos à participação discente.

Para atingir este objetivo, foram identificadas as parceiras de cooperação acadêmica com IES internacionais por meio do estabelecimento de acordos bilaterais. O intercâmbio acadêmico foi implantado pela UNIFOR em 2001, para oferecer aos seus alunos oportunidades relativas à formação e aprendizado científicos, tecnológico e o convívio com outras culturas. Essas experiências nos dias atuais, além de aprimorar as necessidades de formação profissional podem facilitar a inserção no mercado de trabalho. Desde o seu início, é crescente o número de participantes, tanto brasileiros quanto estrangeiros, no programa de intercâmbio, assim como os acordos de cooperação acadêmica assinados entre as IES estrangeiras com a UNIFOR.

O segundo objetivo específico procurou identificar as dificuldades enfrentadas pelos participantes dos programas de intercâmbio internacionais envolvendo a UNIFOR e as IESs estrangeiras parceiras.

As principais dificuldades enfrentadas pelos intercambistas, brasileiros e estrangeiros, foram relacionadas à comunicação, pois a maioria dos alunos não se considerava fluente no idioma do país de chegada. Estas dificuldades aconteceram tanto em atividades cotidianas como no âmbito do ensino.

O terceiro objetivo específico foi identificar as vantagens obtidas pelos alunos intercambistas. Foi observado que a maioria dos participantes do programa de intercâmbio procurava aprimorar e desenvolver sua formação profissional e pessoal.

Pode-se observar que a participação em programas de intercâmbios acadêmicos internacionais da UNIFOR foi positiva para os intercambistas, tanto em termos acadêmicos – conhecer sistemas diferentes de ensino; aprender outro idioma – como em termos de experiência de vida – conhecer outra cultura, ter contato com novos hábitos e valores, tudo podendo ter relevante influência na formação do capital humano e cultural.

Uma limitação inerente ao capítulo de análise e interpretação dos dados deve ser citada. A fonte principal do conjunto de dados com os números das participações discentes, coletados na VIREX, ainda não possui sistematização e estrutura de um banco de dados estatísticos consolidados. Há a necessidade de que em futuro próximo esse banco de dados seja estruturado de forma sistematizada para que técnicas quantitativas sejam aplicadas de forma a gerar resultados mais aprofundados.

Como sugestão para futuras pesquisas seria importante investigar as diferenças quantitativas e qualitativas entre os resultados das experiências de participação em intercâmbios internacionais de alunos da graduação e pós-graduação, visto que na UNIFOR há vários cursos de mestrado e doutorado que recebe alunos estrangeiros intercambistas. A questão da qualificação em capital humano e cultural seria de intensidade mais forte na pós-graduação?

Retomando o foco do objetivo central da pesquisa e tendo em conta a relevância das implicações da participação discente em atividades de intercâmbio para a formação de capital humano e cultural, o presente estudo espera contribuir para que a intensificação do processo de internacionalização da educação nessa instituição possa ensejar uma melhor estruturação de forma a atender a demanda por qualificação diferenciada pelos discentes, tanto brasileiros como estrangeiros, enquanto participantes dos programas de intercâmbio internacionais. A contribuição maior do estudo tem assim implicações práticas importantes, visto que a disseminação dos resultados da pesquisa pode resultar em interesse maior pelos discentes em participar de intercâmbios internacionais, e a UNIFOR vem se preparando para dar suporte a essa tendência crescente de internacionalização da educação.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, M. R. A. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil**: relatório final. Belém: Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ), 2004. 101 p.
- ACEVEDO, M. R. A.; MARTINEZ, F. M. R. From mother tongue education to multilingual higher education. **World Academy of Science, Engineering & Technology**, n. 68, p. 1286-1288, 2012.
- AGGARWAL, R. Strategies for internationalizing the business school: educating for the global economy. **Journal of Marketing Education**, v. 11, n. 3, p. 59, 1989.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho** – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- ARAÚJO, M. C. D. **Capital Social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BEAMISH, P. W.; CALOF, J. L. International business education: a corporate view. **Journal of International Business Studies**, v. 20, n. 3, p. 553-564, 1989.
- BENNETT, R.; KOTTASZ, R. Strategic, competitive, and co-operative approaches to internationalisation in European business schools. **Journal of Marketing Management**, v. 27, n. 11/12, p. 1087-1116, 2011.
- BESS, H.; COLLISON, F. M. Transportation and Logistics curricula: still too domestic? **Transportation Journal (American Society of Transportation & Logistics Inc)**, v. 26, n. 3, p. 48-58, 1987.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOLOGNA DECLARATION. 1999. Disponível em: <<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>>. Acesso em: 19 jun. 2011.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **Ofício de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) / Ministério da Educação e Cultura (MEC) – Programa Ciências sem Fronteiras. 2012.
- BROWN, J. Corporation as community a new image for a new área, In: RENESCH, J. (Ed.). **New Traditions in Business**. San Francisco: Berret-Koehler, 1992.
- BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHETE, M. de. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais** – Os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CARVALHO, C. H. A. de. **A Política Pública para a Educação Superior no Brasil (1995-2008): Ruptura e/ou Continuidade?**. 2011. Tese (Doutorado em Economia) – UNICAMP, Campinas, 2011.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2003. v. 1.

CHAN, S.-J. Internationalising higher education sectors: explaining the approaches in four Asian countries. **Journal of Higher Education Policy & Management**, v. 35, n. 3, p. 316-329, 2013. doi:10.1080/1360080X.2013.786854

COFFEY, J. D. Undergraduate agricultural economics curricula: discussion. **American Journal of Agricultural Economics**, v. 69, n. 5, p. 1043, 1987.

COHEN, J. R.; PANT, L. W.; SHARP, D. J. An empirical investigation of attitudinal factors affecting educational course coverage. **International Journal of Accounting**, v. 26, n. 1, p. 286-302, 1991.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR. **Tendências de Educação Superior para o Século XXI**. Paris: UNESCO/CRUB, 1998. (Art. XXVIII).

DEWEY, P.; DUFF, S. Reason before passion: faculty views on internationalization in higher education. **Higher Education**, v. 58, n. 4, p. 491-504, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. **Educação superior, globalização e democratização**. Qual universidade? 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 19 jun. 2012.

DICKEN, P. **Global shift**. 2. ed. Londres: Guilford Press, 1992.

DOLBY, N. Internationalizing higher education: the development of practice and policy in South Africa. **Teachers College Record**, v. 112, n. 7, p. 1758-1791, 2010.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

_____. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1997.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

EDVINSSON, L.; MALONE, M. S. **Capital Intelectual**. São Paulo: Makron Books, 1998.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. In: HUBER, G. P.; VAN DE VEN, A. H. **Longitudinal Field Research Methods** – Studying Processes of Organizational Change. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

ELAHEE, M.; NORBIS, M. Internationalizing business education in Latin America: issues and challenges. **Journal of Teaching in International Business**, v. 20, n. 4, p. 312-329, 2009. doi:10.1080/08975930903405084

EVERS, H. Towards a Malaysian Knowledge Society. In: **Third International Malaysian Studies Conference**, Bangi, Aug. 2001.

EWING, J. S.; HARRELL, T. W. Foreign student attitudes toward American business. **Academy of Management Journal**, v. 7, n. 3, p. 211-223, 1964. doi:10.2307/255169

FAORO, R. **Os Donos do Poder** – Formação do patronato político brasileiro. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FÁVERO, M. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1980.

FREIDENBERG, F.; MALAMUD, A. Politólogos on the run: contrasting paths to internationalization of southern cone political scientists. **Latin American Politics & Society**, v. 55, n. 1, p. 1-21, 2013. doi:10.1111/j.1548-2456.2012.00181.x

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1977.

GASKELL, G.; BAUER, M. Para uma prestação de contas públicas:além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GORDON, G. G. Let's "internationalize" our marketing students. **Journal of Marketing**, v. 28, n. 2, p. 38-40, 1964.

GRACIANI, Marcela. **1987-G753c Carta de Goiânia**: uma parte da História da Educação brasileira revivida a partir de depoimentos. Campinas: [s.n.], 2011.

GRAF, L. Applying the Varieties of Capitalism Approach to Higher Education: comparing the internationalisation of German and British universities. **European Journal of Education**, v. 44, n. 4, p. 569-585, 2009.

GRANOVETTER, M. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. In: GRANOVETTER, M.; SWEDBERG, R. **The Sociology of Economic Life**. San Francisco: Westview Press, 1992.

GUO, S.; CHASE, M. Internationalisation of higher education: integrating international students into Canadian academic environment. **Teaching in Higher Education**, v. 16, n. 3, p. 305-318, 2011.

HAIGH, M. Internationalisation, planetary citizenship and Higher Education Inc. **Compare: A Journal of Comparative Education**, v. 38, n. 4, p. 427-440, 2008.

JOWI, J. O. African universities in the global knowledge economy: the good and ugly of internationalization. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 22, n. 1, p. 153-165, 2012. doi:10.1080/08841241.2012.705799

JOWI, J. O. Internationalization of higher education in Africa: developments, emerging trends, issues and policy implications. **Higher Education Policy**, v. 22, n. 3, p. 263-281, 2009.

KERR, C. The internationalisation of learning and the nationalisation of the purpose of higher education: two 'laws of motion' in conflict? **European Journal of Education**, v. 25, n. 1, p. 5-22, 1990.

LAZER, W. Globalizing Marketing Education. **Marketing Education Review**, v. 1, n. 2, p. 8-23, 1991.

LEVIN, Richard. **From Their Student Bodies Reserch Practices Universities Are Becoming More Global: The World's Most Global Universities**, World of Knowledge. **Revista Newsweek**, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.newsweekinternational.com>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

LIMA, R. Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. **Pesq. Plan. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 217-272, 1980.

LO, W. Reflections on internationalisation of higher education in Taiwan: perspectives and prospects. **Higher Education**, v. 58, n. 6, p. 733-745, 2009.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARINGE, F. F.; FOSKETT, N. N.; WOODFIELD, S. S. Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: findings from a global survey. **Compare: a Journal of Comparative & International Education**, v. 43, n. 1, p. 9-36, 2013. doi:10.1080/03057925.2013.746548

MARINGE, F.; WOODFIELD, S. Contemporary issues on the internationalisation of higher education: critical and comparative perspectives. **Compare: a Journal of Comparative & International Education**, v. 43, n. 1, p. 1-8, 2013. doi:10.1080/03057925.2013.746545

MARSHALL, A. **Princípios de Economia I**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARTINS, C. B. O Ensino Superior Brasileiro nos Anos 90. **Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000.

MARX, K. **O Capital** (Crítica da Economia Política, Livro 1, Volume 1) – O Processo de Produção do Capital. São Paulo: DIFEL, 1982.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

MAXWELL, K. **Marquês de Pombal – Paradoxo do Iluminismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MELO, P. B. de; RAPOSO, I.; CAMPOS, L. H. R. Capital cultural e desenvolvimento: agentes sociais atuando em rede. In: Encontro de Estudos Multidisciplinares em C, 4., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: ENECULT, 2008.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINCER, J. Investment in human capital and personal income Distribution. **The Journal of Political Economy**, v. 66, n. 4, p. 281-302, 1958.

MINTZ, S. M. Internationalization of the Accounting curriculum. **International Journal of Accounting**, v. 16, n. 1, p. 137-151, 1980.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2002. Disponível em: <<http://www2.ufpa.br/ensinofts/artigo3/setesaberes.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

MOROSINI, M. **Qualidade na educação superior**: tendências do século. 2006. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v20n43/v20n43a02.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Mercosul Mercosur. Políticas e ações universitárias**. Porto Alegre: Universidade, 1998.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, Oxford, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988.

NEHRT, L. C. The internationalization of the curriculum. **Journal of International Business Studies**, v. 18, n. 1, p. 83-90, 1987.

NELSON, A. R. Regionalisation and internationalisation in higher education and development: a historical perspective, c. 1950-1970. **Journal of Higher Education Policy & Management**, v. 35, n. 3, p. 238-248, 2013. doi:10.1080/1360080X.2013.786858

NEVES, Antonio M. C. das; NORTE, Angela L. Internacionalização e mobilidade acadêmica: princípios e ações de uma parceria de um intercâmbio acadêmico. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 4., 2009, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina, 2009.

NEWMAN, W. **Social research methods**: qualitative and quantitative approaches. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

NG, S. W. Rethinking the mission of internationalization of higher education in the Asia-Pacific region. **Compare: a Journal of Comparative & International Education**, v. 42, n. 3, p. 439-459, 2012. doi:10.1080/03057925.2011.652815

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. de S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do Conhecimento na Empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OHMAE, K. **The end of the nation state**. Cambridge: Free Press, 1995.

OLIVEN, A. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 111-135, maio/ago. 2005.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PIMENTA, R.; DUARTE, R. O Processo de Internacionalização de Escolas de Negócios: o Caso da Fundação Dom Cabral. In: EnANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD. 2007. 1 CD-ROM.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

POLANYI, K. **A Grande Transformação – As origens da nossa época**. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

QUEIROZ, E. **Discurso de Inauguração da Universidade de Fortaleza**. 1973. Disponível em:
<http://www.unifor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=445&Itemid=1219>
. Acesso em: 15 jun. 2012.

REIS, F. dos. **Globalização e Internacionalização da Educação Superior**. 2009. Disponível em: <http://fabiogarciareis.com/blog/media/blogs/a/artigos/2009_globalizacao.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2012.

RICHARDSON, R. J. e Cols. **Pesquisa Social – Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, A. de F. T. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. In: Encontro da ANPED, 27., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.

SAUL, R. **As raízes renegadas da teoria do capital humano**. 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/soc/n12/22262.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

SCHIMIDT, P.; SANTOS, J. L. dos. **Avaliação de ativos intangíveis**. São Paulo: Atlas, 2002.

SCHULTZ, T. **O Capital Humano**: Investimentos em educação e em pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SERA, K. Corporate globalization: on: a new trend. **Academy of Management Executive**, v. 6, n. 1, p. 89-96, 1992.

SERRANO, L. Indicadores de capital humano y productividad. **Revista de Economía Aplicada**, v. 4, n. 10, p. 177-190, 1996.

SILVA, A. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família**. 2005. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2005.

SINGH, M. Re-orienting internationalisation in African higher education. **Globalisation, Societies & Education**, v. 8, n. 2, p. 269-282, 2010. doi:10.1080/14767721003780439

STALLIVIERI, L. **O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior**. Universidade de Caxias do Sul, Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais, 2004. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/processo_internacionalizacao.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2012.

STEERS, R. M.; MILLER, E. L. Management in the 1990s: the international challenge. **Academy of Management Executive**, v. 2, n. 1, p. 21-22, 1988. doi:10.5465/AME.1988.4275580

STEWART, T. A. **A riqueza do conhecimento: O capital intelectual e a nova organização**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

SVENSSON, L.; WIHLBORG, M. Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective. **Higher Education**, v. 60, n. 6, p. 595-613, 2010.

TADAKI, M.; TREMEWAN, C. Reimagining internationalization in higher education: international consortia as a transformative space? **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 3, p. 367-387, 2013. doi:10.1080/03075079.2013.773219

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TERPSTRA, V. University education for international business. **Journal of International Business Studies**, v. 1, n. 1, p. 89-96, 1970.

TOSSAVAINEN, P. Institutionalising internationalisation strategies in engineering education. **European Journal of Engineering Education**, v. 34, n. 6, p. 527-543, 2009.

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA. **A Instituição**. 2013. Disponível em: <http://www.unifor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=445&Itemid=1219>. Acesso em: 15 jun. 2012.

UYS, L. R.; MIDDLETON, L. L. Internationalising university schools of nursing in South Africa through a community of practice. **International Nursing Review**, v. 58, n. 1, p. 115-122, 2011. doi:10.1111/j.1466-7657.2010.00854.x

VENTRISS, C. The internationalization of public administration and public policy: implication for teaching. **Policy Studies Review**, v. 8, n. 4, p. 898-903, 1989.

VERGARA, S. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIANA, G.; LIMA, J. de. **Capital humano e crescimento econômico**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122010000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2012.

VICE-REITORIA DE EXTENSÃO E COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA. **Banco de Dados de Intercâmbios Acadêmicos Internacionais**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza (UNIFOR), 2013.

WILLS, N. R. The Australian universities and Business Administration. **Academy of Management Journal**, v. 6, n. 2, p. 144-149, 1963. doi:10.2307/254844

ZAKHARIEVA, M. Studying innovations in education: internationalization of approaches. **Current Sociology**, v. 39, n. 1, p. 119-136, 1991.

APÊNDICE A – Questionário

1. Nacionalidade e sexo do intercambista: _____
2. País da universidade de origem: _____
3. País da universidade onde realizou o intercâmbio: _____
4. Ano e mês de início do intercâmbio: _____
5. Duração do intercâmbio: _____
6. Como você classificaria sua experiência em relação à realidade do novo ambiente onde o intercâmbio foi realizado?
 Ruim
 Normal
 Boa
 Ótima
7. Cite no máximo 2 diferenças em relação à forma de ensino praticada na universidade onde você fez o intercâmbio, quando comparada à forma de ensino de sua universidade de origem:
1. _____
2. _____
8. Essas diferenças foram benéficas para seu desempenho acadêmico durante o intercâmbio?
 Sim
 Não
9. Essas diferenças foram benéficas para sua vida acadêmica/profissional após o intercâmbio?
 Sim
 Não
10. Qual a sua atividade profissional atual? _____

11. Em geral, em que grau os ganhos (conhecimento científico, experiência prática, enriquecimento cultural etc) adquiridos no intercâmbio têm ajudado no desempenho de sua atividade profissional atual?

Pouco

Moderadamente

Muito

12. No presente momento, você mantém contato com alunos ou professores da universidade onde fez intercâmbio?

Não

Sim, com alunos

Sim, com professores

Sim, com alunos e professores

13. No presente momento, você mantém contato com alunos que foram colegas de intercâmbio?

Não

Sim

14. Quando de sua chegada à universidade destino, você já era fluente no idioma do país visitado?

Sim

Não

15. Se sua resposta a questão 14 foi “Não”, liste no máximo 2 dificuldades que você enfrentou no país visitado conseqüente do não domínio da língua local:

1. _____

2. _____

16. Nos últimos meses de sua permanência no país visitado, em que grau você se sentia familiarizado com a cultura local?

Pouco

Moderadamente

Muito

17. Sua atividade acadêmica e/ou profissional atual está ligada à área de estudo do intercâmbio?

Sim

Não

18. Com relação à realização profissional atual, como você se sente?

Muito realizado

Realizado

Pouco realizado

Não realizado

19. Você considera que o valor do salário que você recebe hoje tem alguma relação com sua participação no intercâmbio?

Sim

Moderadamente

Não

APÊNDICE B – Questionnaire

1. *Exchange student nationality and gender:* _____
2. *Country of the university of origin:* _____
3. *Country of the university where the exchange program was done:* _____
4. *Year and month when the exchange program started:* _____
5. *Duration of the exchange program:* _____
6. *How would you rate your experience in relation to the new environment where the exchange program took place?*
 Poor
 Normal
 Good
 Great
7. *Cite 1 or 2 differences in relation to the type of educational system/standard practiced at the university where you did the exchange program, as compared to that existing at your original university.*
 1. _____
 2. _____
8. *Were these differences beneficial to your academic performance during the exchange program?*
 Yes
 No
9. *Were these differences beneficial to your academic/professional position after the exchange program?*

- Yes
- No

10. What is your current professional activity? _____

11. In which degree the knowledge (scientific, practical, cultural enrichment etc) acquired during the exchange program has helped you at your current professional activity?

- Low
- Moderate
- High

12. At the present time, do you still have contact with students or professors at the university where you did the exchange program?

- No
- Yes, with students
- Yes, with teachers
- Yes, with students and teachers

13. At the present time, are you still in contact with students who were your colleagues during the exchange program?

- No
- Yes

14. Upon your arrival at the destination university, were you already fluent in the language of the country visited?

- Yes
- No

15. If your answer to question 14 is "No", list 1 or 2 difficulties you faced in the country visited as a consequence of local language difficulties:

1. _____

2. _____

16. *In the last months of your stay in the country visited, how familiar did you feel with the local culture?*

Little

Moderate

Very

17. *Your current academic activity/position or professional activity/position is related to the subject of study thought in the exchange program?*

Yes

No

18. *With respect to your current professional achievement, how do you feel?*

Very performed

Held

Not done

Not Taken

19. *Do you think the amount of money you receive as wage/salary today has some relation to your participation in exchange programs?*

Yes

Moderately

No

ANEXO A – Lista de universidades conveniadas

ADMINISTRAÇÃO

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES – BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

UNIVERSIDADE DE BELGRANO – BUENOS AIRES

(www.ub.edu.ar)

UNIVERSIDADE BLAS PASCAL – CÓRDOBA

(www.ubp.edu.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES – SANTIAGO

(www.udp.cl)

UNIVERSIDADE MAYOR – SANTIAGO

(www.umayor.cl)

PERU

UNIVERSIDAD DE PIURA – PIURA

(www.udep.edu.pe)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO – AVEIRO

(www.ua.pt)

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA – LISBOA

(www.unl.pt)

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA – LISBOA (*)

(www.utl.pt)

UNIVERSIDADE DO PORTO – PORTO

(www.up.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA – SALAMANCA

(www.usal.es)

UNIVERSIDADE DE OVIEDO – OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDADE DE VIGO – VIGO

(www.uvigo.es)

FORO EUROPEO ESCUELA DE NEGOCIOS DE NAVARRA – NAVARRA

(www.foroeuropeo.com)

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE COMPOSTELA – SANTIAGO DE COMPOSTELA

(www.usc.es)

UNIVERSIDAD DE DEUSTO – BILBAO

(www.deusto.es)

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ – CÁDIZ

(www.uca.es)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DE NICE – NICE

(www.unice.fr)

UNIVERSITÉ DU HAVRE – HAVRE

(www.univ-lehavre.fr)

ADVANCIA-NEGOCIA – PARIS

(www.negocia.fr)

ECOLE SUPÉRIEURE DE COMMERCE DE SAINT ETIENNE – SAINT ETIENNE

(www.esc-saint-etienne.fr)

ALEMANHA

FACHHOCHSCHULE EBERSWALDE – EBERSWALDE

(www.fh-eberswalde.de)

FACHHOCHSCHULE KOLN – COLÔNIA

(www.fh-koeln.de)

FACHHOCHSCHULE DEGGENDORF – DEGGENDORF

(www.fh-deggendorf.de)

ITÁLIA

LUMSA – ROMA

(www.lumsa.it)

FIRENZE – FLORENÇA

(www.unifi.it)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

CAMPBELLSVILLE UNIVERSITY – CAMPBELLSVILLE

(www.campbellsville.edu)

UNIVERSITY OF WISCONSIN AT PARKSIDE – KENOSHA

(www.uwp.edu)

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD – SAN ANTONIO/TEXAS

(www.uiw.edu)

MISERICORDIA UNIVERSITY – PENNSYLVANIA/DALLAS

(www.misericordia.edu)

TEXAS A&M INTERNATIONAL UNIVERSITY – LAREDO/TEXAS

(www.tamui.edu)

CANADÁ

CONCORDIA UNIVERSITY – MONTREAL

(www.concordia.ca)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS – PUEBLA

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC – CIDADE DO MÉXICO

(www.uas.mx)

(*) Universidades em processo de reavaliação de convênio.

ECONOMIA**ARGENTINA**

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES – BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

UNIVERSIDADE DE BELGRANO – BUENOS AIRES

(www.ub.edu.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES – SANTIAGO

(www.udp.cl)

PERU

UNIVERSIDAD DE PIURA – PIURA

(www.udep.edu.pe)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO – AVEIRO

(www.ua.pt)

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA – LISBOA

(www.unl.pt)

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA – LISBOA (*)

(www.utl.pt)

UNIVERSIDADE DO PORTO – PORTO

(www.up.pt)

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES – VILA REAL

(www.utad.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA – SALAMANCA

(www.usal.es)

UNIVERSIDADE DE OVIEDO – OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDADE DE VIGO – VIGO

(www.uvigo.es)

FORO EUROPEO ESCUELA DE NEGOCIOS DE NAVARRA – NAVARRA

(www.foroeuropeo.com)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DE NICE – NICE

(www.unice.fr)

UNIVERSITÉ DU HAVRE – HAVRE

(www.univ-lehavre.fr)

ADVANCIA-NEGOCIA – PARIS

(www.negocia.fr)

ECOLE SUPÉRIEURE DE COMMERCE DE SAINT ETIENNE – SAINT ETIENNE

(www.esc-saint-etienne.fr)

ALEMANHA

FACHHOCHSCHULE EBERSWALDE – EBERSWALDE

(www.fh-eberswalde.de)

FACHHOCHSCHULE KOLN – COLÔNIA

(www.fh-koeln.de)

BERLIN SCHOOL OF ECONOMICS AND LAW – BERLIN

(www.hwr-berlin.de)

FACHHOCHSCHULE DEGGENDORF – DEGGENDORF

(www.fh-deggendorf.de)

ITÁLIA

LUMSA – ROMA

(www.lumsa.it)

FIRENZE – FLORENÇA

(www.unifi.it)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

UNIVERSITY OF WISCONSIN AT PARKSIDE – KENOSHA

(www.uwp.edu)

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD – SAN ANTONIO/TEXAS

(www.uiw.edu)

TEXAS A&M INTERNATIONAL UNIVERSITY – LAREDO/TEXAS

(www.tamui.edu)

CANADÁ

CONCORDIA UNIVERSITY – MONTREAL

(www.concordia.ca)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS – PUEBLA

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC – CIDADE DO MÉXICO

(www.uas.mx)

(*) Universidades em processo de reavaliação de convênio.

COMÉRCIO EXTERIOR

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BELGRANO – BUENOS AIRES

(www.ub.edu.ar)

UNIVERSIDADE BLAS PASCAL – CÓRDOBA

(www.ubp.edu.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE MAYOR – SANTIAGO

(www.umayor.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO – AVEIRO

(www.ua.pt)

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA – LISBOA

(www.unl.pt)

ESPAÑA

FORO EUROPEO ESCUELA DE NEGOCIOS DE NAVARRA – NAVARRA

(www.foroeuropeo.com)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DU HAVRE – HAVRE

(www.univ-lehavre.fr)

ADVANCIA-NEGOCIA – PARIS

(www.negocia.fr)

ECOLE SUPÉRIEURE DE COMMERCE DE SAINT ETIENNE – SAINT ETIENNE

(www.esc-saint-etienne.fr)

ALEMANHA

FACHHOCHSCHULE DEGGENDORF – DEGGENDORF

(www.fh-deggendorf.de)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

TEXAS A&M INTERNATIONAL UNIVERSITY – LAREDO/TEXAS

(www.tamtu.edu)

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD – SAN ANTONIO/TEXAS

(www.uw.edu)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS – PUEBLA

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC – CIDADE DO MÉXICO

(www.uas.mx)

TURISMO E HOTELARIA**ARGENTINA**

UNIVERSIDADE BLAS PASCAL – CÓRDOBA

(www.ubp.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BELGRANO – BUENOS AIRES

(www.ub.edu.ar)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO – AVEIRO

(www.ua.pt)

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES – VILA REAL

(www.utad.pt)

ESPANHA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA – SALAMANCA

(www.usal.es)

UNIVERSIDADE DE OVIEDO – OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDADE DE VIGO – VIGO

(www.uvigo.es)

UNIVERSIDAD DE DEUSTO – BILBAO

(www.deusto.es)

ALEMANHA

FACHHOCHSCHULE DEGGENDORF – DEGGENDORF

(www.fh-deggendorf.de)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS – PUEBLA

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC – CIDADE DO MÉXICO

(www.uas.mx)

CIÊNCIAS CONTÁBEIS

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BELGRANO – BUENOS AIRES

(www.ub.edu.ar)

UNIVERSIDADE BLAS PASCAL – CÓRDOBA

(www.ubp.edu.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES – SANTIAGO

(www.udp.cl)

UNIVERSIDADE MAYOR – SANTIAGO

(www.umayor.cl)

PERU

UNIVERSIDAD DE PIURA – PIURA

(www.udep.edu.pe)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO – AVEIRO

(www.ua.pt)

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA – LISBOA (*)

(www.utl.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ – CADIZ

(www.uca.es)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

MISERICORDIA UNIVERSITY – PENNSYLVANIA/DALLAS

(www.misericordia.edu)

CAMPBELLSVILLE UNIVERSITY – CAMPBELLSVILLE

(www.campbellsville.edu)

TEXAS A&M INTERNATIONAL UNIVERSITY – LAREDO/TEXAS

(www.tamui.edu)

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD – SAN ANTONIO/TEXAS

(www.uiw.edu)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS – PUEBLA

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC – CIDADE DO MÉXICO

(www.uas.mx)

(*) Universidades em processo de reavaliação de convênio.

AUDIOVISUAL E NOVAS MÍDIAS

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES – SANTIAGO

(www.udp.cl)

UNIVERSIDADE MAYOR – SANTIAGO

(www.umayor.cl)

PERU

UNIVERSIDAD DE PIURA – PIURA

(www.udep.edu.pe)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES – VILA REAL

(www.utad.pt)

ESPANHA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA – SALAMANCA

(www.usal.es)

ITÁLIA

SIENA ITALIAN STUDIES – SIENA

(www.sienaitalianstudies.com)

BELAS ARTES

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES – BUENOS AIRES (*)

(www.uba.ar)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DO PORTO – PORTO

(www.up.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE OVIEDO – OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDADE DE VIGO – VIGO

(www.uvigo.es)

ITÁLIA

SIENA ITALIAN STUDIES – SIENA

(www.sienaitalianstudies.com)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

CAMPBELLSVILLE UNIVERSITY – CAMPBELLSVILLE

(www.campbellsville.edu)

TEXAS A&M INTERNATIONAL UNIVERSITY – LAREDO/TEXAS

(www.tamui.edu)

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD – SAN ANTONIO/TEXAS

(www.uiw.edu)

UNIVERSITY OF WISCONSIN AT PARKSIDE – KENOSHA

(www.uwp.edu)

JORNALISMO

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BELGRANO – BUENOS AIRES

(www.ub.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES – BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

PERU

UNIVERSIDAD DE PIURA – PIURA

(www.udep.edu.pe)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES – VILA REAL

(www.utad.pt)

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA – LISBOA

(www.unl.pt)

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA – LISBOA (*)

(www.utl.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE VIGO – VIGO

(www.uvigo.es)

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – SANTIAGO DE COMPOSTELA

(www.usc.es)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DU HAVRE – FRANÇA

(www.univ-lehavre.fr)

UNIVERSITÉ DE NICE-SOPHIA ANTIPOLIS – FRANÇA

(www.unice.fr)

ITÁLIA

LUMSA – ITÁLIA

(www.lumsa.it)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

CAMPBELLSVILLE UNIVERSITY – CAMPBELLSVILLE

(www.campbellsville.edu)

UNIVERSITY OF WISCONSIN AT PARKSIDE – KENOSHA

(www.uwp.edu)

CANADÁ

CONCORDIA UNIVERSITY – CONCORDIA

(www.concordia.ca)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS – PUEBLA

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC – CIDADE DO MÉXICO

(www.uas.mx)

(*) Universidades em processo de reavaliação de convênio.

PSICOLOGIA**ARGENTINA**

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES – BUENOS AIRES (*)

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES – SANTIAGO

(www.udp.cl)

UNIVERSIDADE MAYOR – SANTIAGO

(www.umayor.cl)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DE NICE-SOPHIA ANTIPOLIS – FRANÇA

(www.unice.fr)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO – AVEIRO

(www.ua.pt)

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES – VILA REAL

(www.utad.pt)

UNIVERSIDADE DO PORTO – PORTO

(www.up.pt)

ESPANHA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA – SALAMANCA

(www.usal.es)

UNIVERSIDADE DE OVIEDO – OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – SANTIAGO DE COMPOSTELA

(www.usc.es)

UNIVERSIDAD DE DEUSTO – BILBAO

(www.deusto.es)

ITÁLIA

LUMSA – ROMA

(www.lumsa.it)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

MISERICORDIA UNIVERSITY – PENNSYLVANIA/DALLAS

(www.misericordia.edu)

CAMPBELLSVILLE UNIVERSITY – CAMPBELLSVILLE

(www.campbellsville.edu)

TEXAS A&M INTERNATIONAL UNIVERSITY – LAREDO/TEXAS

(www.tamtu.edu)

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD – SAN ANTONIO/TEXAS

(www.uiv.edu)

UNIVERSITY OF WISCONSIN AT PARKSIDE – KENOSHA

(www.uwp.edu)

CANADÁ

CONCORDIA UNIVERSITY – CONCORDIA

(www.concordia.ca)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS – PUEBLA

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC – CIDADE DO MÉXICO

(www.uas.mx)

(*) Universidades em processo de reavaliação de convênio.

PUBLICIDADE E PROPAGANDA

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES – SANTIAGO

(www.udp.cl)

PERU

UNIVERSIDAD DE PIURA – PIURA

(www.udep.edu.pe)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO – AVEIRO

(www.ua.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE VIGO – VIGO

(www.uvigo.es)

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA – SALAMANCA (*)

(www.usal.es)

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – SANTIAGO DE COMPOSTELA

(www.usc.es)

FRANÇA

ADVANCIA-NEGOCIA – PARIS

(www.negocia.fr)

UNIVERSITÉ DU HAVRE – HAVRE

(www.univ-lehavre.fr)

UNIVERSITÉ DE NICE-SOPHIA ANTIPOLIS – NICE

(www.unice.fr)

ITÁLIA

LUMSA – ROMA

(www.lumsa.it)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

MISERICORDIA UNIVERSITY – PENNSYLVANIA/DALLAS

(www.misericordia.edu)

TEXAS A&M INTERNATIONAL UNIVERSITY – LAREDO/TEXAS

(www.tamui.edu)

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD – SAN ANTONIO/TEXAS

(www.uiw.edu)

(*) Os alunos poderão cursar “*Comunicacion y Audiovisual*” ou “*Bellas Artes*”. Ressalva-se que normalmente são disponibilizadas duas ou três vagas para o primeiro curso.

EDUCAÇÃO FÍSICA

ARGENTINA

UNIVERSIDADE BLAS PASCAL – CÓRDOBA

(www.ubp.edu.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES – SANTIAGO

(www.udp.cl)

UNIVERSIDADE MAYOR – SANTIAGO

(www.umayor.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES – VILA REAL

(www.utad.pt)

UNIVERSIDADE DO PORTO – PORTO

(www.up.pt)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DE NICE – NICE

(www.unice.fr)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE VIGO – VIGO

(www.uvigo.es)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

CAMPBELLSVILLE UNIVERSITY – CAMPBELLSVILLE

(www.campbellsville.edu)

TEXAS A&M INTERNATIONAL UNIVERSITY – LAREDO/TEXAS

(www.tamui.edu)

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD – SAN ANTONIO/TEXAS

(www.uiw.edu)

UNIVERSITY OF WISCONSIN AT PARKSIDE – KENOSHA

(www.uwp.edu)

CANADÁ

CONCORDIA UNIVERSITY – MONTREAL

(www.concordia.ca)

ENFERMAGEM**ARGENTINA**

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES – BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES – SANTIAGO

(www.udp.cl)

UNIVERSIDADE MAYOR – SANTIAGO

(www.umayor.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO – AVEIRO

(www.ua.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE OVIEDO – OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ – CADIZ

(www.uca.es)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

MISERICORDIA UNIVERSITY – PENNSYLVANIA/DALLAS

(www.misericordia.edu)

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD – SAN ANTONIO/TEXAS

(www.uiw.edu)

UNIVERSITY OF WISCONSIN AT PARKSIDE – KENOSHA

(www.uwp.edu)

FARMÁCIA

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BELGRANO – BUENOS AIRES

(www.ub.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES – BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DO PORTO – PORTO

(www.up.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA – SALAMANCA

(www.usal.es)

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – SANTIAGO DE COMPOSTELA

(www.usc.es)

FISIOTERAPIA

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO – AVEIRO

(www.ua.pt)

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA – LISBOA (*)

(www.utl.pt)

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES – VILA REAL

(www.utad.pt)

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

(www.ufp.pt)

ESPANHA

UNIVERSIDADE DE OVIEDO – OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDADE DE VIGO – VIGO

(www.uvigo.es)

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ – CADIZ

(www.uca.es)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

MISERICORDIA UNIVERSITY – PENNSYLVANIA/DALLAS

(www.misericordia.edu)

(*) Curso na Faculdade de Motricidade Humana. Universidades em processo de reavaliação de convênio.

FONOAUDIOLOGIA

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES – BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO – AVEIRO

(www.ua.pt)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

MISERICORDIA UNIVERSITY – PENNSYLVANIA/DALLAS

(www.misericordia.edu)

MEDICINA

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES – BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES – SANTIAGO

(www.udp.cl)

UNIVERSIDADE MAYOR – SANTIAGO

(www.umayor.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DO PORTO – PORTO

(www.up.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA – SALAMANCA

(www.usal.es)

UNIVERSIDADE DE OVIEDO – OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – SANTIAGO DE COMPOSTELA

(www.usc.es)

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ – CADIZ

(www.uca.es)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DE NICE – NICE

(www.unice.fr)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

CAMPBELLSVILLE UNIVERSITY – CAMPBELLSVILLE

(www.campbellsville.edu)

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD – SAN ANTONIO/TEXAS

(www.uiw.edu)

NUTRIÇÃO**ARGENTINA**

UNIVERSIDADE DE BELGRANO – BUENOS AIRES

(www.ub.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES – BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE MAYOR – SANTIAGO

(www.umayor.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES – VILA REAL

(www.utad.pt)

UNIVERSIDADE DO PORTO – PORTO

(www.up.pt)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD – SAN ANTONIO/TEXAS

(www.uiw.edu)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS – PUEBLA

(www.udlap.mx)

ODONTOLOGIA

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES – BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES – SANTIAGO

(www.udp.cl)

UNIVERSIDADE MAYOR – SANTIAGO

(www.umayor.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DO PORTO – PORTO

(www.up.pt)

ESPANHA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA – SALAMANCA

(www.usal.es)

UNIVERSIDADE DE OVIEDO – OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – SANTIAGO DE COMPOSTELA

(www.usc.es)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DE NICE – NICE

(www.unice.fr)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD – SAN ANTONIO/TEXAS

(www.uiw.edu)

UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT CHAPEL HILL (ROTATION) – CHAPELL

HILL/NC

(www.unc.edu)

TERAPIA OCUPACIONAL

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES – BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE MAYOR – SANTIAGO

(www.umayor.cl)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

MISERICORDIA UNIVERSITY – PENNSYLVANIA/DALLAS

(www.misericordia.edu)

DIREITO

ARGENTINA

UNIVERSIDADE BLAS PASCAL – CÓRDOBA

(www.ubp.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BELGRANO – BUENOS AIRES

(www.ub.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES – BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES – SANTIAGO

(www.udp.cl)

UNIVERSIDADE MAYOR – SANTIAGO

(www.umayor.cl)

PERÚ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA – PIURA

(www.unp.edu.pe)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DO PORTO – PORTO

(www.up.pt)

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA – PORTO

(www.ufp.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA – SALAMANCA (*)

(www.usal.es)

UNIVERSIDADE DE OVIEDO – OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDADE DE VIGO – VIGO

(www.uvigo.es)

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ – CÁDIZ

(www.uca.es)

UNIVERSIDADE SANTIAGO DE COMPOSTELA – SANTIAGO DE COMPOSTELA

(www.usc.es)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DE NICE – NICE (#)

(www.unice.fr)

UNIVERSITÉ DU HAVRE – HAVRE

(www.univ-lehavre.fr)

ITÁLIA

LUMSA – ROMA (#)

(www.lumsa.it)

ALEMANHA

BERLIN SCHOOL OF ECONOMICS AND LAW – BERLIN

KÖLN – COLÔNIA (****)

(www.fh-koeln.de)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD – SAN ANTONIO/TEXAS (**)

(www.uiw.edu)

UNIVERSITY OF WISCONSIN AT PARKSIDE – KENOSHA (***)

(www.uwp.edu)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS – PUEBLA

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC – CIDADE DO MÉXICO

(www.uas.mx)

(*) Curso anual, logo aluno só poderá viajar em setembro. Caso preferência pelo período de 6 (seis) meses, o aluno cursará “*Licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración*” ou “*Gestión y Administración Pública*”

(**) A University of Incarnate Word, só oferece o curso de Pre-Law. O formulário deve ser preenchido online e entregue uma cópia a Assessoria Internacioanl/Unifor.

(***) A Wisconsin Parkside, oferece o Political Science and Law. O formulário deve ser preenchido online e entregue uma cópia a Assessoria Internacioanl/Unifor.

(****) A University of Köln tem um isstituto ISR oferecendo apenas o social Law.

(#) O formulário da universidade Lumsa deve ser feito um pré-cadastro, sendo que a universidade envia ao aluno um código.

(##) A universidade de Nice, o formulário deve ser preenchido online e entregue uma cópia a Assessoria Internacional/Unifor.

ARQUITETURA E URBANISMO

ARGENTINA

UNIVERSIDADE BLAS PASCAL

(www.ubp.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BELGRANO

(www.ub.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES

(www.udp.cl)

UNIVERSIDADE MAYOR

(www.umayor.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

(www.ua.pt)

UNIVERSIDADE DO PORTO (⌘⌘)

(www.up.pt)

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA (⌘)

(www.utl.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA (*)

(www.usal.es)

UNIVERSIDADE DE OVIEDO (**)

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDADE POLITÉCNICA DA CATALUNYA (***)

(www.upc.es)

ALEMANHA

FACHHOCHSCHULE KOLN

(www.fh-koeln.de)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC

(www.uas.mx)

(*) É comum os alunos da Arquitetura e Urbanismo cursarem “*Bellas Artes*”.

(**) Os alunos deverão cursar “*Bellas Artes*” ou “*História da Arte*”.

(***) Na *Politécnica da Catalunya* o curso é anual. Universidades em processo de reavaliação de convênio.

(☒) Para informações mais acuradas sobre as disciplinas, os alunos devem procurar o IST (Instituto Superior Técnico)

(☒☒) Na Universidade do Porto, o curso de Arquitetura é anual.

COMPUTAÇÃO

ARGENTINA

UNIVERSIDADE BLAS PASCAL

(www.ubp.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BELGRANO

(www.ub.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES

(www.udp.cl)

UNIVERSIDADE MAYOR

(www.umayor.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

(www.ua.pt)

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES

(www.utad.pt)

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

(www.unl.pt)

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA (*)

(www.utl.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA

(www.usal.es)

UNIVERSIDADE DE OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDADE DE VIGO

(www.uvigo.es)

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

(www.deusto.es)

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

(www.uca.es)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DE NICE

(www.unice.fr)

UNIVERSITÉ DU HAVRE

(www.univ-lehavre.fr)

ALEMANHA

FACHHOCHSCHULE KOLN

(www.fh-koeln.de)

FACHHOCHSCHULE DEGGENDORF

(www.fh-deggendorf.de)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

MISERICORDIA UNIVERSITY

(www.misericordia.edu)

CAMPBELLSVILLE UNIVERSITY

(www.campbellsville.edu)

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD

(www.uiw.edu)

UNIVERSITY OF WISCONSIN AT PARKSIDE

(www.uwp.edu)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC

(www.uas.mx)

(*) Universidades em processo de reavaliação de convênio.

ENGENHARIA AMBIENTAL**ARGENTINA**

UNIVERSIDADE BLAS PASCAL

(www.ubp.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE MAYOR

(www.umayor.cl)

PERU

UNIVERSIDAD DE PIURA

(www.udep.edu.pe)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES

(www.utad.pt)

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA (*)

(www.utl.pt)

ESPANHA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA

(www.usal.es)

UNIVERSIDADE DE OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDADE DE VIGO

(www.uvigo.es)

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

(www.uca.es)

ALEMANHA

FACHHOCHSCHULE EBERSWALDE

(www.fh-eberswalde.de)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

UNIVERSITY OF WISCONSIN AT PARKSIDE

(www.uwp.edu)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS

(www.udlap.mx)

(*) Universidades em processo de reavaliação de convênio.

ENGENHARIA CIVIL

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BELGRANO

(www.ub.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES

(www.udp.cl)

UNIVERSIDADE MAYOR

(www.umayor.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

(www.ua.pt)

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES

(www.utad.pt)

UNIVERSIDADE DO PORTO

(www.up.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA

(www.usal.es)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DU HAVRE

(www.univ-lehavre.fr)

ALEMANHA

FACHHOCHSCHULE KOLN

(www.fh-koeln.de)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC

(www.uas.mx)

ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BELGRANO

(www.ub.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES

(www.udp.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

(www.unl.pt)

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA (*)

(www.utl.pt)

ESPAÑA

UNIVERSIDADE DE OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDADE DE VIGO

(www.uvigo.es)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DU HAVRE

(www.univ-lehavre.fr)

ALEMANHA

FACHHOCHSCHULE KOLN

(www.fh-koeln.de)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC

(www.uas.mx)

(*) Universidades em processo de reavaliação de convênio.

ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BELGRANO

(www.ub.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES

(www.udp.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

(www.ua.pt)

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

(www.unl.pt)

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA (*)

(www.utl.pt)

ESPANHA

UNIVERSIDADE DE OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDADE DE VIGO

(www.uvigo.es)

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

(www.deusto.es)

ALEMANHA

FACHHOCHSCHULE KOLN

(www.fh-koeln.de)

FACHHOCHSCHULE DEGGENDORF

(www.fh-deggendorf.de)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC

(www.uas.mx)

(*) Universidades em processo de reavaliação de convênio.

ENGENHARIA ELÉTRICA

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

PERU

UNIVERSIDAD DE PIURA

(www.udep.edu.pe)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES

(www.utad.pt)

ESPANHA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA

(www.usal.es)

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

(www.uca.es)

ALEMANHA

FACHHOCHSCHULE KOLN

(www.fh-koeln.de)

ENGENHARIA ELETRÔNICA**ARGENTINA**

UNIVERSIDADE DE BELGRANO

(www.ub.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE MAYOR

(www.umayor.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

(www.ua.pt)

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA (*)

(www.utl.pt)

ESPANHA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA

(www.usal.es)

UNIVERSIDADE DE OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

(www.deusto.es)

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

(www.uca.es)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DU HAVRE

(www.univ-lehavre.fr)

ALEMANHA

FACHHOCHSCHULE KOLN

(www.fh-koeln.de)

FACHHOCHSCHULE DEGGENDORF

(www.fh-deggendorf.de)

MÉXICO

UNIVERSIDADE ANÁHUAC

(www.uas.mx)

(*) Universidades em processo de reavaliação de convênio.

ENGENHARIA MECÂNICA

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

(www.uba.ar)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES

(www.utad.pt)

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

(www.unl.pt)

ESPANHA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA

(www.usal.es)

UNIVERSIDADE DE OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

(www.uca.es)

ALEMANHA

FACHHOCHSCHULE KOLN

(www.fh-koeln.de)

FACHHOCHSCHULE DEGGENDORF

(www.fh-deggendorf.de)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS

(www.udlap.mx)

UNIVERSIDADE ANÁHUAC

(www.uas.mx)

ENGENHARIA DE TELECOMUNICAÇÕES**ARGENTINA**

UNIVERSIDADE BLAS PASCAL

(www.ubp.edu.ar)

UNIVERSIDADE DE BELGRANO

(www.ub.edu.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES

(www.udp.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

(www.ua.pt)

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES

(www.utad.pt)

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA (*)

(www.utl.pt)

ESPANHA

UNIVERSIDADE DE OVIEDO

(www.uniovi.es)

UNIVERSIDADE DE VIGO

(www.uvigo.es)

MÉXICO

UNIVERSIDADE ANÁHUAC

(www.uas.mx)

(*) Universidades em processo de reavaliação de convênio.

SOCIOLOGIA E POLÍTICA

ARGENTINA

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES (*)

(www.uba.ar)

CHILE

UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES

(www.udp.cl)

PORTUGAL

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA (*)

(www.utl.pt)

ESPANHA

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA

(www.usal.es)

UNIVERSIDADE DE VIGO

(www.uvigo.es)

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(www.usc.es)

FRANÇA

UNIVERSITÉ DE NICE

(www.unice.fr)

UNIVERSITÉ DU HAVRE

(www.univ-lehavre.fr)

ITÁLIA

FIRENZE

(www.unifi.it)

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

CAMPBELLSVILLE UNIVERSITY

(www.campbellsville.edu)

TEXAS A&M INTERNATIONAL UNIVERSITY

(www.tamui.edu)

UNIVERSITY OF THE INCARNATE WORD

(www.uiw.edu)

UNIVERSITY OF WISCONSIN AT PARKSIDE

(www.uwp.edu)

CANADÁ

CONCORDIA UNIVERSITY

(www.concordia.ca)

MÉXICO

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS

(www.udlap.mx)

(*) Universidades em processo de reavaliação de convênio.