

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 28 Número 174

16 de noviembre de 2020

ISSN 1068-2341

## Programas de Mobilidade Acadêmica Internacional como Instrumentos de Promoção do Desenvolvimento Internacional: O Caso do PEC-PG

*Antônio Ferreira de Lima Júnior*



*Luciane Stallivieri*

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Brasil

**Citação:** De Lima, A. F., Jr. & Stallivieri, L. (2020). Programas de mobilidade acadêmica internacional como instrumentos de promoção do desenvolvimento internacional: O caso do PEC-PG. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(174). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5178>

**Resumo:** O objetivo principal desse artigo é analisar o papel do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) na promoção do desenvolvimento internacional. A metodologia da pesquisa envolveu análise documental, entrevistas com a coordenação do PEC-PG no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Ministério das Relações Exteriores (MRE), e análise dos resultados de questionários respondidos por ex-bolsistas que participaram do programa no período de 2010 a 2015. A principal conclusão foi que o PEC-PG contribuiu para a capacitação de recursos humanos, como foi constatado pela análise das respostas dos ex-alunos, pela melhor situação de emprego de ex-bolsistas após a realização do programa, pela área de atuação profissional dos egressos e pelo grande número de ex-beneficiários que passaram a ocupar cargos de liderança. No entanto, a pesquisa identificou que existem alguns desafios a serem superados pelo PEC-PG para que ele alcance todo o seu potencial na promoção do desenvolvimento internacional, como a concentração de candidatos selecionados em poucos países, o *brain drain* de ex-bolsistas que decidem ficar no Brasil após o término dos seus estudos e a inexistência de redes *alumni* PEC-PG.

**Palavras-chave:** PEC-PG; mobilidade acadêmica internacional; desenvolvimento internacional; internacionalização do ensino superior; cooperação educacional internacional

### **International academic mobility programs as instruments to promote international development: The case of PEC-PG**

**Abstract:** The main objective of this paper is to analyze the role that the Program for Graduate Agreement-Students (PEC-PG) has in the promotion of international development. The research methodology involved document analysis, interviews with PEC-PG's coordinators in the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), The Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (CAPES) and the Ministry of Foreign Affairs (MRE), as well as the analysis of survey answers provided by PEC-PG alumni who participated in the program from 2010 to 2015. The main conclusion was that PEC-PG contributes to enhance the capacity of human resources, as evidenced by the analysis of alumni answers, the better employment situation of ex-students after the program, their area of professional activity and the large number of former beneficiaries who have taken up leadership positions. However, this research has also identified that there are some challenges to be overcome by PG-PEC so that it reaches its full potential in the promotion of international development, such as the concentration of selected candidates in a few countries, the brain drain of former scholarship holders that decided to stay in Brazil after the end of their studies and the inexistence of PEC-PG alumni networks.

**Keywords:** PEC-PG; international academic mobility; international development; internationalization of higher education; international educational cooperation

### **Programas de movilidad académica internacional como instrumentos de promoción del desarrollo internacional: El caso del PEC-PG**

**Resumen:** El objetivo principal de este artículo es analizar el papel del Programa de Estudiantes Convenio de Posgrado (PEC-PG) en la promoción del desarrollo internacional. La metodología de investigación incluyó análisis documentales, entrevistas con la coordinación del PEC-PG en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), en la Coordinación de Mejoramiento del Personal de Nivel Superior (Capes) y en el Ministerio de Relaciones Exteriores (MRE), y el análisis de las respuestas de los ex alumnos que participaron en el programa de 2010 a 2015 a cuestionarios. La conclusión principal fue que el PEC-PG contribuye a la capacitación de recursos humanos, debido a la mejor situación laboral de los alumnos después de que se llevó a cabo el programa, el área de actividad profesional de los alumnos y el gran número de ex beneficiarios que comenzaron a ocupar puestos de liderazgo. Sin embargo, la investigación identificó que el PEC-PG debe superar algunos desafíos para que alcance todo su potencial en la promoción del desarrollo internacional, como la concentración de candidatos seleccionados en algunos países, la fuga de cerebros de ex académicos que deciden permanecer en Brasil después de terminar sus estudios y la falta de redes de ex alumnos de PEC-PG.

**Palabras-clave:** PEC-PG; movilidad académica internacional; desarrollo internacional; internacionalización de la educación superior; cooperación educativa internacional

## Introdução<sup>1</sup>

Embora a mobilidade internacional de estudantes não seja um fenômeno recente, foi a partir da década de 1990 que o volume mundial de alunos internacionais no ensino superior mais que triplicou, alcançando 4,5 milhões em 2014 (UNESCO-UIS, 2016). Este fato ocorreu muito em função do avanço nas tecnologias de comunicação e de transporte ocorrido no último quartel do século XX (Marsh & Oyelere, 2018). Uma parte desses estudantes recebeu algum tipo de bolsa de estudos, seja das Instituições de Ensino Superior (IES) anfitriãs, seja de governos nacionais, seja de outras instituições que têm programas que promovem a mobilidade acadêmica internacional.

De fato, os programas de mobilidade acadêmica internacional são importantes instrumentos de política externa e de políticas educacionais, o que justifica o grande número absoluto de alunos internacionais que têm os seus estudos financiados total ou parcialmente por governos nacionais que patrocinam os estudos de estrangeiros em solo nacional ou de nacionais no exterior<sup>2</sup>. Quando financiados por governos nacionais, cada programa de bolsa de estudos possui motivações próprias, as quais poderiam ser didaticamente agrupadas em duas categorias mais amplas (Mawer, 2014, 2017): i) instrumento de diplomacia pública/projeção de *soft power*, como o Programa *Fulbright* dos Estados Unidos e o *Chevening* do Reino Unido; e ii) ajuda para o desenvolvimento internacional, como o *Commonwealth Scholarship and Fellowship Plan* (CSFP), programa de bolsas instituído pelos ministros da Educação da *Commonwealth*, em 1959, para apoiar a mobilidade acadêmica de profissionais e de estudantes entre os países membros da Comunidade de Nações.

Conquanto grande investimento seja feito em bolsas concedidas a alunos internacionais, existem poucos estudos sistemáticos sobre os resultados alcançados por esses programas de bolsas (Mawer 2014, 2017, 2018). Por exemplo, no final da década de 1980, alguns programas de bolsas como o CSFP, *Fulbright*, Rhodes e Marshal, já tinham alcançado décadas de existência, mas os seus resultados e impactos eram, em sua maioria, medidos apenas internamente (Strömbom, 1989). Sunal & Sunal (1991) também observam que análises detalhadas sobre os resultados de programas de mobilidade acadêmica internacional são, em sua maioria, ultrapassadas e que grande parte da literatura tende a focar na política dos programas e na sua execução. No Brasil, onde cerca de R\$ 255,1 milhões foram investidos pelo governo em cooperação educacional entre 2010 e 2015 (Brasil, 2010, 2016, 2018), a situação não é diferente. Grande investimento é feito em educação educacional no Brasil, mas existem poucas análises ou avaliações dos resultados esperados das bolsas de estudo que são concedidas pelo governo federal brasileiro e outras instituições governamentais a estrangeiros, sobretudo em termos de promoção do desenvolvimento em outros países.

A execução da cooperação educacional do Brasil é liderada pelo Ministério da Educação (MEC), sobretudo por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Secretaria de Educação Superior (SESu); pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), mediante a sua Divisão de Temas Educacionais (DCE) (Brasil, 2013). O caso do Brasil é peculiar, pois além de enviar alunos e pesquisadores para se qualificarem em IES de excelência em países desenvolvidos, o

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes). Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> O Programa *Fulbright*, um dos mais tradicionais dos Estados Unidos, financiou mais do que 242.000 indivíduos entre 1946 e 2015 para realizarem seus estudos e treinamentos em IES estadunidenses (United States Department of State, 2017). O *Commonwealth Scholarship and Fellowship Plan* (CSFP) financiou mais do que 30.000 estudantes até o presente; na China, aproximadamente 22% de todos os alunos internacionais são beneficiários de bolsas concedidas pelo governo chinês (Mawer, 2017).

Brasil também recebe alunos de outros países em desenvolvimento, principalmente no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio no nível de graduação (PEC-G)<sup>3</sup> e de pós-graduação (PEC-PG), programas que juntos apoiaram financeiramente os estudos de aproximadamente 9.000 alunos entre 2005 e 2015<sup>4</sup>.

Com o objetivo de formar recursos humanos de alunos provenientes de países em desenvolvimento no nível de pós-graduação por meio da concessão de bolsas de estudos em nível de mestrado e doutorado, o PEC-PG recebeu, no período de 2010 a 2013, um investimento de aproximadamente R\$ 66,5 milhões (Brasil, 2013, 2016), o que perfaz 34% dos R\$ 192,1 milhões<sup>5</sup> investidos em cooperação educacional pelo governo brasileiro para o mesmo período. Por meio dessas bolsas, universitários, professores, pesquisadores e profissionais podem capacitar-se em uma instituição de ensino superior brasileira em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e contribuir para o desenvolvimento de seus países. O PEC-PG é, portanto, uma atividade de cooperação educacional entre países em desenvolvimento promovida pelo governo brasileiro.

De 2000 a 2019, foram selecionados 3.027 candidatos provenientes de 43 países para fazerem mestrado ou doutorado no Brasil, em diversas áreas de conhecimento, fazendo com que o PEC-PG se consolidasse, após mais de 35 anos de funcionamento, como uma das principais atividades da cooperação educacional brasileira com outros países em desenvolvimento. No entanto, tendo em vista que avaliações dos resultados alcançados por programas governamentais de mobilidade acadêmica internacional e bolsas de estudo para estrangeiros são ainda escassos no Brasil, esse artigo se guia pela seguinte pergunta de pesquisa: ***Qual é o papel do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) na promoção do desenvolvimento internacional?*** Primeiramente, será feita uma breve exposição da teoria sobre o papel dos programas de mobilidade acadêmica internacional na promoção do desenvolvimento internacional. Em seguida serão apresentados a metodologia e o resultado de uma pesquisa que foi realizada com egressos do PEC-PG no período entre 2010 a 2015. Na sequência, o artigo fará uma breve avaliação sobre o papel do PEC-PG na promoção da internacionalização do ensino superior.

## **Programas Governamentais de Bolsas de Estudos como Fomentadores do Desenvolvimento Internacional: Fundamento Teórico e Conceitual**

Um dos principais objetivos de programas de bolsas de estudos pós-secundários concedidas a alunos internacionais é promover o desenvolvimento dos países de origem dos beneficiários. Geralmente, a concessão de bolsas de estudos para estrangeiros tende a envolver um país

---

<sup>3</sup> O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) foi criado em 1965 pelo decreto nº 55.613 e visa a conceder vagas em IES brasileiras no nível de graduação para alunos provenientes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil tem acordos de cooperação educacional, cultural ou científico-tecnológica. Alguns desses alunos também têm acesso a uma bolsa complementar no âmbito do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), que concede uma bolsa complementar para estudantes com menor renda e com comprovado mérito acadêmico (Brasil, 2013). Atualmente, o PEC-G é regido pelo Decreto nº 7.948 de 2013. Mais informações em <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php> (acesso em julho de 2019).

<sup>4</sup> Para as estatísticas do PEC-G, ver: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Para as estatísticas do PEC-PG, ver: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.php> (acesso em julho de 2019).

<sup>5</sup> Os valores foram calculados com base nos relatórios do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Brasil, 2013; 2016). Vinculado ao Ministério da Economia do Brasil, o IPEA fornece apoio técnico e institucional às ações do governo brasileiro na formulação e revisão de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro. Para mais informações: <http://www.ipea.gov.br/portal/>

desenvolvido que concede o benefício para alunos de países em desenvolvimento ou menos desenvolvidos, numa lógica assistencialista em que o objetivo principal é promover o desenvolvimento nos países receptores. Esse tipo de arranjo provoca uma mobilidade vertical, termo cunhado pela Unesco para se referir ao deslocamento de estudantes oriundos de países menos favorecidos economicamente em direção aos países economicamente mais fortes para terem acesso a ensino e pesquisa de qualidade, o que viabiliza uma melhor colocação profissional nos países de origem (UNESCO, 2003).

Programas de mobilidade acadêmica internacional que são utilizados como instrumento de política pública para promover o desenvolvimento têm uma longa história, como o *Rhodes Scholarships*, o *Colombo Plan Long-Term Scholarships Program* e o CSFP, fundados em 1902, 1951 e 1959 respectivamente (Dassin et al., 2018). No entanto, países em desenvolvimento também oferecem bolsas de estudos pós-secundários a estrangeiros com motivações desenvolvimentistas. Nesses casos, os programas de bolsas ocorrem geralmente dentro de arranjos cooperativos entre países na área de educação, cultura, ciência e tecnologia. Esse tipo de mobilidade é o que Didriksson (2005) chama de Cooperação Internacional Horizontal – CIH, ou o que a Unesco chama de “mobilidade horizontal” (2003), que funciona entre países com níveis econômicos semelhantes e com base na solidariedade e na consciência internacional (citado em Morosini, 2011, p. 95).

Promover o desenvolvimento socioeconômico internacional é um dos objetivos da cooperação educacional brasileira e consta explicitamente no Manual do PEC-PG (Brasil, 2017), de acordo com o qual o programa tem o objetivo de “(...) contribuir para a formação de recursos humanos, por meio da concessão de bolsas de mestrado e doutorado para a realização de estudos em IES brasileiras (...)”, com o intuito de “(...) aprimorar a qualificação de professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior, visando a sua contribuição para o desenvolvimento de seus países”(p. 4). É dito ainda que o PEC-PG “(...) constitui atividade de cooperação educacional exercida entre países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo ou Memorando de Entendimento de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia” (Brasil, 2017, p. 4).

O investimento que é feito em bolsas de estudos concedidas a alunos de países em desenvolvimento se deve ao fato de que uma população qualificada é, indubitavelmente, capaz de gerar desenvolvimento socioeconômico. Tanto é assim, que um dos Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>6</sup> é “assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizado para todos ao longo da vida”<sup>7</sup>. Interessante notar que uma das metas estabelecidas para se alcançar esse objetivo é expandir a concessão de bolsas de estudos pós-secundários para países em desenvolvimento.

De acordo com as teorias macroeconômicas de crescimento econômico, a obtenção de um diploma no exterior constitui uma forma de importação de capital humano, pois os estudantes que retornam a seus países de origem contribuem para a criação mais rápida de conhecimento e ajudam outras pessoas a adquirir habilidades importantes para promover desenvolvimento socioeconômico (Kim, 1998). Além dessa perspectiva macroeconômica, Dassin, Marsh e Mawer (2018) ponderam sobre algumas maneiras pelas quais os programas de bolsas promovem mudanças positivas em termos de desenvolvimento socioeconômico. A primeira delas diz respeito a mudanças que ocorrem na esfera individual e que se relacionam às melhorias ocorridas na capacidade dos beneficiados pelas

---

<sup>6</sup>Para mais informações, ver: <https://www.globalgoals.org/> e <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods> (acesso em janeiro de 2018).

<sup>7</sup>Objetivo 4 de Desenvolvimento Sustentável: “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.” <https://www.globalgoals.org/4-quality-education> (acesso em janeiro de 2018).

bolsas de influenciar as instituições e organizações onde eles trabalham. Os estudos sobre programa de bolsas que levam isso em conta tendem a monitorar se os beneficiados alcançaram, após a finalização dos estudos, posições de liderança, se ocuparam cargos que requerem mais responsabilidades e autonomia, e se obtiveram ganhos salariais. Esses ganhos de capacidade, por sua vez, têm o potencial de gerar um impacto mais amplo no nível social, tal como a elaboração de políticas públicas que gerem desenvolvimento, especialmente se o indivíduo trabalha no setor público (World Bank Institute, 2010). Estudos mostram que os beneficiários de bolsas internacionais de estudos que conquistaram posições de liderança justificaram o seu sucesso por terem sido expostos à diversidade cultural e por terem atuado em redes internacionais de pós-graduação e colaboração (Marsh et al, 2016; Martel & Bhandari, 2016).

As bolsas de estudos também promovem mudanças positivas quando estimulam a formação de redes sociais, sobretudo porque os estudos pós-secundários realizados no exterior estimulam o estabelecimento de novas redes entre indivíduos que possuem interesses e qualificações semelhantes. Os programas de bolsas podem facilitar a formação dessas redes ao financiar muitos indivíduos de uma única organização, setor ou país, de modo a criar uma massa crítica de indivíduos que, por meio do apoio mútuo, são capazes de gerar inovação e promover mudanças positivas na sociedade onde atuam (Dassin et al., 2018).

Alguns exemplos ajudam a corroborar a teoria de que redes sociais têm um maior potencial de criar mudanças positivas do que a atuação individual e dispersa de ex-beneficiários de bolsas. Por exemplo, a *Open Society Foundations* (OSF)<sup>8</sup> está convencida do poder de redes *alumni* em apoiar movimentos sociais sob condições hostis e de pós-conflito entre bolsistas em Myanmar, Ucrânia e Egito (Brogden, 2018). Ademais, análises dos resultados do Programa de Bolsas da Ford Foundation – *Ford Foundation International Fellowships Program* (IFP) – revelam que 95% do *alumni* do IFP mantiveram contato com outros ex-bolsistas e estão colaborando em várias iniciativas para promover justiça social (Martel & Bhandari, 2016). Também existem exemplos de redes africanas de *alumni* provenientes de universidades internacionais que se mobilizaram para superar crises políticas e econômicas, além de lançar novas oportunidades de carreira nos seus países de origem (Marsh et al., 2016).

Outra maneira pela qual programas de bolsas promovem mudanças sociais positivas é quando a seleção prioriza indivíduos oriundos de comunidades e grupos desprivilegiados que têm acesso limitado à educação de qualidade. De fato, alguns indivíduos são excluídos de programas concorridos de bolsas, pois moram em áreas rurais ou com pouco acesso à Internet, por exemplo. É provável que eles tenham frequentado escolas com má qualidade de ensino, não tenham conhecimento de um idioma estrangeiro ou não se considerem competitivos o suficiente para concorrer a bolsas. Portanto, os programas de bolsas que ignoram essas restrições e que realizam as suas seleções apenas com base em critérios acadêmicos tendem a perpetuar a desigualdade.

Os estudos que avaliam o impacto social de programas de bolsas de estudos pós-secundários para estrangeiros devem, portanto, ser orientados por esses conceitos que relacionam a aquisição de uma qualificação educacional no exterior e a promoção do desenvolvimento no país de origem. Estudos avaliativos, como o realizado no âmbito do *Joint Japan/World Bank Graduate Scholarship Program*, medem o sucesso do programa ao avaliar a contribuição dos estudos financiados pela bolsa no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, profissionais e pessoais dos bolsistas. Esse estudo avaliativo também tenta medir a contribuição dos estudos em termos de trajetória ascendente profissional e a proporção de bolsas que são concedidas para mulheres, dada a tradicional desigualdade no que diz respeito a oportunidades de estudo e de trabalho entre homens e mulheres (World Bank Institute, 2010). Tanto é assim que a igualdade de gênero e o empoderamento de

---

<sup>8</sup> Mais informações em <https://www.opensocietyfoundations.org/about> (acessado em fevereiro de 2018).

mulheres também constituem um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável<sup>9</sup> presentes no plano de ação da Agenda 2030, adotada, em 2015, no âmbito da ONU<sup>10</sup>.

Em suma, vários são os motivos para que os governos nacionais invistam na concessão de bolsas de estudos para estrangeiros no intuito de promover o desenvolvimento internacional. Existe uma justificativa macroeconômica para promover a cooperação educacional com outros países, pois alunos que retornam aos seus países de origem, após se qualificarem no exterior, equivalem à capital humano importado que pode ser utilizado em projetos de desenvolvimento, na elaboração de políticas públicas ou na capacitação de compatriotas. Outro benefício advindo da realização de estudos pós-secundários no exterior é o aprimoramento de habilidades pessoais em termos de autonomia e respeito a diversidades culturais, o que geralmente faz com que os egressos progredam em suas carreiras, chegando, inclusive, a cargos de liderança. Também é importante ressaltar que esses benefícios são potencializados quando os ex-beneficiários de bolsas conseguem atuar em rede, o que confere importância especial à formação de redes *alumni*.

## Metodologia

A maioria das pesquisas que examinam os resultados de programas de bolsas de estudos pós-secundários é composta por avaliações *ex-post*, ou seja, são pesquisas realizadas com candidatos que já concluíram os seus estudos (Mawer, 2014). Em estudos *ex-post*, o método de pesquisa mais utilizado é o *tracer studies* (Mawer, 2014), que poderia ser traduzido para português como “estudos de rastreabilidade”. O objetivo desse método é rastrear ex-alunos do programa de bolsas e contatá-los para saber sobre suas trajetórias profissionais e/ou acadêmicas após o término dos estudos no intuito de avaliar os resultados do programa de bolsas (Mawer, 2014; World Bank Institute, 2010).

Outro procedimento comum no método de rastreabilidade é coletar dados gerais sobre o programa de bolsas e agregá-los em categorias para gerar análises de acordo com indicadores pré-estabelecidos e que consigam verificar a consecução dos objetivos do programa. A taxa de conclusão do curso, a retenção de ex-bolsistas no país anfitrião e a proporção de mulheres que recebem bolsas são exemplos de dados que recebem mais atenção de avaliadores, devido ao impacto que causam em termos de promoção de desenvolvimento (World Bank Institute, 2010).

O enfoque das análises também deve ser observado em estudos avaliativos de programas de bolsas de estudos. Alguns estudos dedicam-se a avaliações do programa como um todo; outros, a regiões ou países específicos (Mawer, 2014). Programas de bolsas que têm o objetivo de promover o desenvolvimento e que englobam muitos países, como é o caso do PEC-PG<sup>11</sup>, podem melhor usufruir de análises que avaliem o sucesso do programa como um todo, já que o seu objetivo é mais amplo e não está voltado para países específicos.

Como qualquer outro método de pesquisa, os “estudos de rastreabilidade” apresentam algumas limitações. A mais relevante diz respeito à eficácia no rastreamento de ex-bolsistas, que dependerá da existência de redes *alumni* ou de um banco de dados mantido e atualizado pelos organizadores do programa de bolsas sob avaliação (Mawer, 2014). No caso dessa pesquisa, por exemplo, houve grande dificuldade para rastrear alunos e ex-alunos do PEC-PG. Primeiro, porque não existe uma rede *alumni* de ex-bolsistas do programa. Segundo, porque os organizadores do programa (DCE, Capes e CNPq) não possuem um banco de dados unificado com os contatos de

---

<sup>9</sup> ODS 5: Igualdade de Gênero – Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods5/>

<sup>10</sup> Sobre a Agenda 2030, consultar <http://www.agenda2030.com.br/sobre/>

<sup>11</sup> Na época em que a pesquisa foi realizada, 57 países faziam parte do PEC-PG: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>

todos os alunos desde a fundação do programa ou um período que abrangesse, pelo menos, os últimos 10 anos. Essa dificuldade foi superada, a princípio, quando o pesquisador encontrou um grupo de alunos e ex-alunos PEC-PG criado pela DCE no *Facebook*. Ex-bolsistas do PEC-PG também puderam ser rastreados quando a Capes e o CNPq concordaram em repassar o convite para responder ao questionário de pesquisa para os contatos de egressos que possuíam em seus bancos de dados<sup>12</sup>.

Dada a complexidade dessa pesquisa, três métodos de coleta de dados foram utilizados: (i) análise documental; (ii) entrevistas com coordenadores do PEC-PG; e (iii) questionário de autorrelato (*self-report surveys*) com ex-bolsistas que participaram do programa no período de 2010 a 2015. Por meio da análise de documentos relacionados ao PEC-PG, como editais de seleção, manuais do candidato, acordos de cooperação educacional e cultural entre o Brasil e outros países, dados estatísticos e documentos históricos, buscou-se entender em que contexto o programa surgiu e como é o seu funcionamento. As entrevistas realizadas almejavam revelar a opinião dos gestores sobre o PEC-PG como um todo e sobre desafios enfrentados em sua execução. O questionário que foi aplicado tinha como uma de suas finalidades revelar as opiniões dos ex-bolsistas sobre indicadores que foram associados ao objetivo da cooperação educacional brasileira de promover o desenvolvimento em outros países.

Os questionários de autorrelato, ou seja, questionários em que os dados são coletados com base no relato dos próprios respondentes, não havendo a pretensão de exigir provas para as informações fornecidas, constituem o método dominante em estudos de avaliação de bolsas de estudos pós-secundários (Mawer, 2014). A grande utilização de questionários de autorrelato ocorre por esse ser um instrumento de coleta de dados bastante flexível e que permite ao pesquisador abordar diversos tópicos em um único questionário, havendo, ainda, a possibilidade de distribuí-lo para um grande número de indivíduos, dada a facilidade atual de hospedar questionários em plataformas *on-line*. O questionário utilizado nessa pesquisa foi hospedado na plataforma *on-line Survey Monkey* e foi distribuído por meio de mensagens encaminhadas diretamente pelo pesquisador a ex-bolsistas no *Facebook* ou encaminhadas a egressos pela CAPES e o CNPq. Ao todo foram enviados 1.945 convites.

A análise de dados incluiu respostas coletadas por um período de 4,5 meses. Do total de *links* enviados, foram coletadas 311 respostas completas e aptas para serem analisadas, o que equivale a 15% do total de 1.945 dos convites que obtiveram algum retorno. Dessas 311 respostas, 53 foram de bolsistas ativos (17%) e 258 de ex-bolsistas (83%). Das respostas preenchidas por ex-bolsistas, que é o enfoque da pesquisa, houve uma dispersão entre os respondentes no que diz respeito ao período da realização do PEC-PG, dado que pôde ser detectado pela data de chegada no Brasil, que variou desde o ano de 1995 até 2016. Com vistas a sistematizar a análise, tomou-se a decisão de colocar o enfoque no período que mais obteve respostas, que foi o de 2010 a 2015. A amostra de respostas para esse período (175) equivale a aproximadamente 13% dos 1.354 candidatos PEC-PG selecionados no período, o que aumenta a representatividade da análise dos dados.

Com base na literatura sobre o tema, foram selecionados os seguintes indicadores para avaliar o papel do PEC-PG na promoção do desenvolvimento internacional:

1. Opinião do ex-bolsista sobre a contribuição do PEC-PG para o seu desenvolvimento profissional e/ou acadêmico.
2. Taxa de evasão ou de conclusão dos estudos.
3. Proporção de mulheres que recebem bolsas.
4. Retenção dos ex-bolsistas no Brasil.

---

<sup>12</sup> Por questões de privacidade, os *e-mails* pessoais dos bolsistas e ex-bolsistas não puderam ser compartilhados com o pesquisador para que ele enviasse as mensagens diretamente.

5. Concentração de bolsas concedidas em apenas alguns países ou regiões.
6. Participação em redes *alumni* criadas pelas IES ou pela coordenação do PEC-PG.
7. Conquista de emprego após a finalização do PEC-PG.
8. Área primária de atuação profissional.
9. Ocupação de cargo de liderança.
10. Contribuição para o financiamento de projetos, pesquisas, ou outras iniciativas no país de origem ou em outro país em desenvolvimento que não seja o Brasil.
11. Docência no país de origem ou em outro país em desenvolvimento que não seja o Brasil nos níveis de graduação e pós-graduação.
12. Criação ou avaliação de políticas públicas no país de origem ou em outro país em desenvolvimento que não seja o Brasil.
13. Parcerias empresariais no país de origem ou em outro país em desenvolvimento que não seja o Brasil.

Para que o PEC-PG seja eficaz na promoção de desenvolvimento, é preciso que o programa contribua para o desenvolvimento profissional e acadêmico dos participantes. Nesse sentido, taxas de evasão ou de conclusão dos estudos são importantes sinalizadores do volume de capital humano que está sendo gerado no âmbito do PEC-PG. Muitos estudos avaliativos também medem a proporção de mulheres que são capacitadas com bolsas de estudo, dada a tradicional desigualdade no que diz respeito a oportunidades de estudo e de trabalho entre homens e mulheres (World Bank Institute, 2010). Tanto é assim que a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres é um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável<sup>13</sup> presentes no plano de ação da Agenda 2030, adotada, em 2015, no âmbito da ONU<sup>14</sup>.

Embora esses dois indicadores sejam importantes (taxa de evasão e proporção de mulheres que recebem bolsas), a taxa de evasão não foi utilizada na pesquisa em função da indisponibilidade de dados consolidados na Capes, no CNPq e na DCE. Esse dado foi substituído pelo número de candidatos que foram selecionados para receberem a bolsa PEC-PG entre 2010 e 2015, pois o número de bolsas concedidas permite ter uma ideia do volume de recursos humanos que são qualificados no âmbito do programa. Outra solução encontrada para contornar a indisponibilidade de dados foi perguntar para o/a ex-bolsista a sua opinião sobre o grau de importância da bolsa PEC-PG para seu desenvolvimento profissional e/ou acadêmico. Essa pergunta é importante, pois não se deve traçar relações diretas entre o desenvolvimento profissional e/ou acadêmico alcançado por um ex-bolsista e a qualificação obtida no âmbito do PEC-PG. Sobre a proporção de ex-bolsistas do gênero feminino, apenas a Capes forneceu dados a esse respeito, os quais foram complementados com os resultados dos questionários no que se refere ao gênero informado pelos ex-bolsistas que participaram da pesquisa.

Ademais, é importante que os alunos capacitados com programa de bolsas de estudos retornem para seus países de origem para aplicar os conhecimentos adquiridos. A distribuição de bolsas para alunos provenientes de países em desenvolvimento variados também é um bom indicador de que o programa esteja contribuindo para o desenvolvimento em vários países e não reforçando desigualdades. Ademais, a participação em redes *alumni* é um grande propulsor de desenvolvimento, dada a maior possibilidade de atuação em rede que ex-bolsistas têm ao manterem contato entre si e com seus anfitriões (Dassin et al., 2018).

---

<sup>13</sup> ODS 5: Igualdade de Gênero – Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods5/>

<sup>14</sup> Sobre a Agenda 2030, consultar <http://www.agenda2030.com.br/sobre/>

É igualmente fundamental que a capacitação viabilizada pela bolsa de estudos seja aplicada em alguma função profissional. A conquista de um emprego após a finalização dos estudos não apenas gera renda para o ex-bolsista, como também abre oportunidades para a atuação em áreas que têm o potencial de gerar desenvolvimento econômico. A obtenção de renda já é em si um promotor de desenvolvimento, na medida em que ela possibilita consumo e estimula diversos setores da economia, mas a atuação em determinadas áreas e em cargos de liderança catalisa os benefícios da ocupação profissional em termos de desenvolvimento econômico.

Todas as áreas de atuação profissional são importantes para economia de um país, mas a ocupação de cargos no setor público por ex-bolsistas tende a receber maior atenção de alguns estudos que avaliam bolsas de estudos para estrangeiros, pois alguns profissionais dessa área têm o poder de tomar decisões e de elaborar políticas públicas voltadas para o desenvolvimento. Empregos no setor da educação também potencializam os benefícios das bolsas de estudos, porque ex-bolsistas que se tornam professores conseguem transmitir o conhecimento que adquiriram durante os estudos e, conseqüentemente, estão aptos para capacitar mais recursos humanos em seus países de origem. Parcerias empresariais com o país de origem ou de residência também produzem oportunidades para gerar emprego e renda e, por conseguinte, contribuem para o desenvolvimento da economia como um todo. Passemos à apresentação e análise dos resultados da pesquisa.

## **O Papel do PEC-PG na Promoção do Desenvolvimento Internacional**

Essa seção apresenta uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados da pesquisa no que diz respeito ao papel do PEC-PG na promoção do desenvolvimento internacional. A análise quantitativa de dados foi feita por meio de estatística descritiva e da interpretação dos dados com base no referencial teórico sobre o tema, sobretudo no que diz respeito ao que se espera de programas bem-sucedidos de bolsas de estudos que visam à promoção do desenvolvimento. A análise qualitativa, por sua vez, foi utilizada para interpretar as informações fornecidas nas entrevistas e nos comentários feitos nos questionários.

Essa seção será dividida em duas subseções. A primeira apresentará o papel do PEC-PG na capacitação de recursos humanos e focará nos resultados positivos do Programa. A segunda abordará os desafios que foram identificados no que diz respeito à capacidade do PEC-PG em gerar desenvolvimento nos países participantes do programa.

## **O Papel do PEC-PG no Desenvolvimento Acadêmico e Profissional dos Bolsistas**

Tendo em vista que um dos objetivos da cooperação educacional brasileira é promover o desenvolvimento via capacitação de recursos humanos de países em desenvolvimento, é importante averiguar se o PEC-PG de fato contribuiu para essa capacitação e se os benefícios dela advindos foram compartilhados no país de origem de modo a contribuir para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, no questionário foram feitas perguntas sobre a situação de emprego e a área primária de atuação profissional dos ex-bolsistas antes e depois do PEC-PG, bem como sobre a ocupação de cargos de liderança. Também foram feitas perguntas para coletar as opiniões dos ex-bolsistas sobre a importância do PEC-PG para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Por fim, o questionário tentou revelar ações concretas que indicam que o conhecimento adquirido no PEC-PG está de fato contribuindo para a promoção do desenvolvimento nos países de origem dos ex-bolsistas, tais como: a participação no financiamento de projetos, pesquisas e outras iniciativas; a docência nos níveis de graduação e pós-graduação; a criação ou avaliação de políticas públicas; e o estabelecimento de parcerias empresariais no país de origem ou em outro país em desenvolvimento.

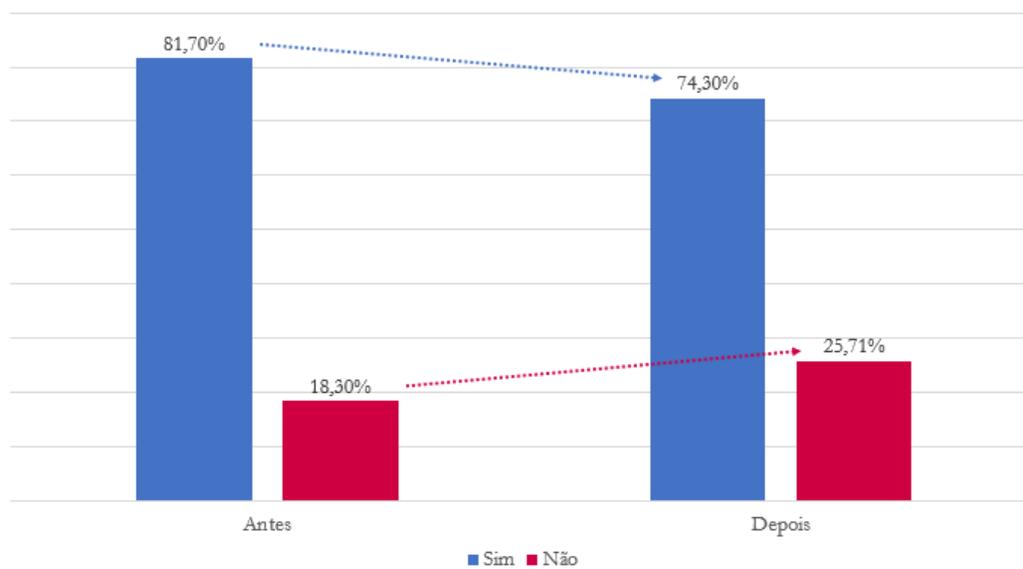
### ***Colocação Profissional dos Ex-bolsistas, Área Primária de Atuação Profissional e Ocupação de Cargo de Liderança***

A conquista de um emprego após a finalização do PEC-PG sinaliza que a qualificação obtida no âmbito do programa contribuiu para o desenvolvimento profissional do ex-bolsista. Além disso, a conquista de um emprego gera renda, estimula consumo e contribui para o desenvolvimento do país onde o egresso atua profissionalmente. No questionário, foram feitas perguntas sobre a situação de emprego antes e depois do PEC-PG.

Os resultados apresentados no Gráfico 1 mostram que o número de ex-bolsistas empregados diminuiu após a finalização do PEC-PG, embora aproximadamente 75% deles estivessem empregados quando a pesquisa foi realizada. Esses resultados incluem os ex-bolsistas que permaneceram no Brasil e outros 5 alunos que estão morando em países desenvolvidos. No entanto, tendo em vista que o objetivo do programa é gerar desenvolvimento nos países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordos de cooperação na área de educação e cultura, foi preciso refazer a tabulação de dados, retirando-se os ex-bolsistas que moram atualmente no Brasil e aqueles que estão em países desenvolvidos.

#### **Gráfico 1**

Situação de emprego antes e após o PEC-PG

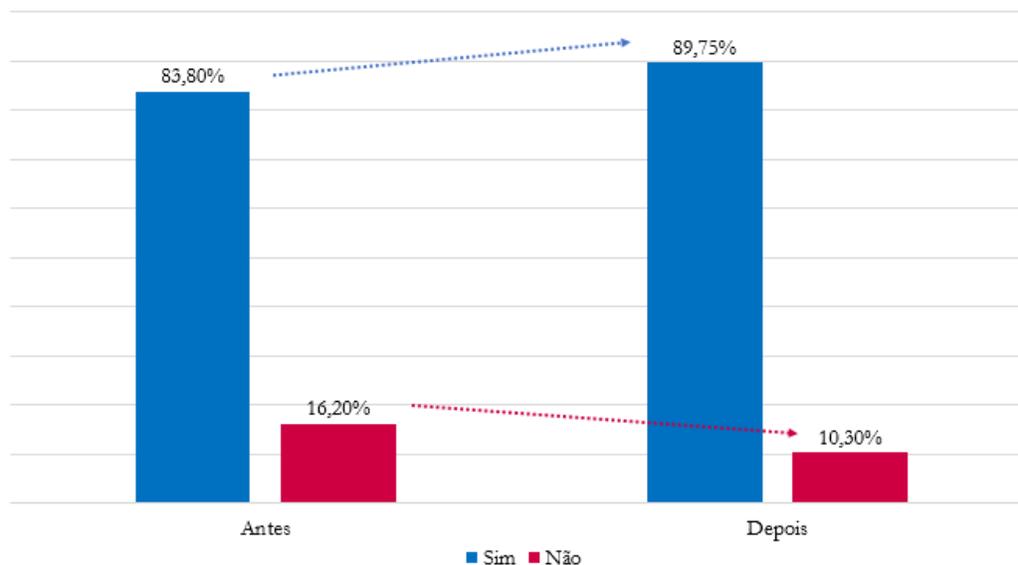


Fonte: questionários aplicados pelos pesquisadores a ex-alunos PEC-PG.

O recálculo dos resultados apresentados no Gráfico 2 revela que a situação de emprego dos ex-bolsistas que não permaneceram no Brasil após a conclusão dos estudos na verdade melhorou após a realização do PEC-PG e apenas 10,30% dos respondentes não trabalhavam quando participaram da pesquisa. Embora esses dados sejam alvissareiros, é preciso ter em mente que a qualificação obtida no Brasil é apenas um contribuidor para a situação de emprego do ex-bolsista, de modo que diversas variáveis influenciam a colocação profissional do ex-aluno PEC-PG, incluindo o contexto macroeconômico do país de origem. A esse respeito, 88,6% dos ex-bolsistas que trabalhavam no momento da pesquisa informaram que o PEC-PG de fato contribuiu em alguma medida para as suas colocações profissionais.

**Gráfico 2**

Situação de emprego antes e após o PEC-PG, excetuando-se os ex-bolsistas residentes no Brasil e em países desenvolvidos



Fonte: questionários aplicados pelos pesquisadores a ex-alunos PEC-PG.

No que diz respeito aos ex-bolsistas não empregados, uma possível explicação pode ser a dificuldade de reintegração profissional no país de origem, como foi relatado por um moçambicano que informou estar tendo dificuldades para se reinserir profissionalmente. Alguns fatores que contribuem para essa dificuldade de reinserção profissional são: inexistência de postos de trabalho na área de atuação do ex-bolsista; qualificação além do que é requisitado no país de origem ou na região originária do egresso; e desinteresse de autoridades locais por projetos desenvolvidos no âmbito dos estudos patrocinados pela bolsa (Dassin e Navarrete, 2018).

De qualquer maneira, quase a totalidade dos ex-bolsistas tem opiniões positivas acerca da importância do PEC-PG para o seu desenvolvimento acadêmico e/ou profissional<sup>15</sup>: 69,1% consideraram o PEC-PG *extremamente importante* para o desenvolvimento profissional e/ou acadêmico, 29,1% *muito importante* e apenas 1,7% *um pouco importante*.

Um indício da importância que o PEC-PG teve para o desenvolvimento acadêmico e/ou profissional dos respondentes é o fato de que 97,7% deles responderam que recomendariam o programa para um compatriota. Considerando-se que esses resultados se baseiam em percepções subjetivas dos egressos, a avaliação da contribuição do PEC-PG para o desenvolvimento profissional e/ou acadêmico de seus participantes pode ser validado por dados referentes ao número de alunos que finalizaram os cursos de pós-graduação e à proporção de bolsistas do gênero feminino que participaram do programa.

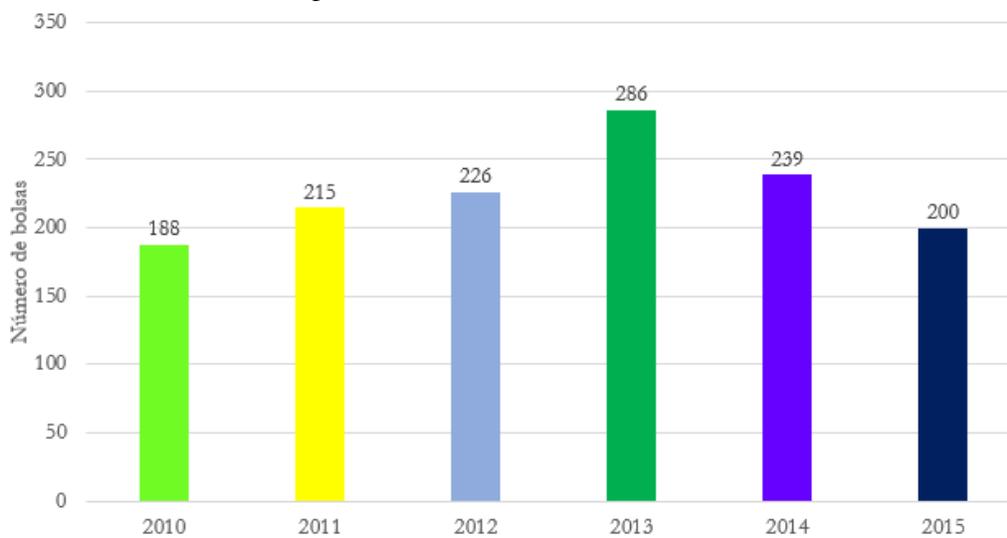
Não foi possível obter os dados completos junto às agências fomentadoras (Capes e CNPq) sobre as bolsas que foram implementadas entre 2010 e 2015 e a taxa de evasão, ou seja, o número de alunos que não concluíram os seus estudos. A Capes forneceu dados relativos às bolsas implementadas para os anos de 2010 a 2015: ao todo foram 678 bolsas. O CNPq, por sua vez, forneceu dados apenas para os anos de 2014, 2015 e 2016. Para os anos que estão no escopo dessa

<sup>15</sup> Os ex-bolsistas tiveram que responder à seguinte pergunta: “Em que medida você acha que a bolsa PEC-PG foi importante para seu desenvolvimento profissional e/ou acadêmico?”

pesquisa (2014 e 2015) foram implementadas 182 bolsas. Portanto, as duas agências executaram mais do que 860 bolsas no período de 2010 a 2015. Outra possibilidade para se ter uma estimativa do potencial que o PEC-PG tem de capacitar recursos humanos é averiguar o número de candidatos aprovados para participar do programa entre os anos de 2010 e 2015, mesmo que todas as bolsas não tenham sido de fato implementadas<sup>16</sup>, isto é: 1.354 candidatos selecionados para fazer o PEC-PG no período em tela, como pode ser visualizado no Gráfico 3 abaixo.

### Gráfico 3

Número de candidatos aprovados entre 2010 e 2015



Fonte: Dados fornecidos pelo MRE

No que se refere à proporção de mulheres ex-bolsistas do PEC-PG, os pesquisadores obtiveram dados apenas das bolsas implementadas pela Capes para o período entre 2007 e 2018: houve participação de 39,8% de mulheres e 60,2% de homens. Também é possível obter uma estimativa da proporção de mulheres participantes do PEC-PG com base no gênero informado pelos respondentes do questionário. As respostas revelam que não há uma discrepância muito grande entre o número de homens ou mulheres respondentes (48,60% de ex-bolsistas do gênero feminino e 51,40% do gênero masculino), o que sinaliza para uma participação mais igualitária. No entanto, é preciso reiterar que esse resultado deveria ser corroborado por estatísticas oficiais sobre toda a população de bolsistas.

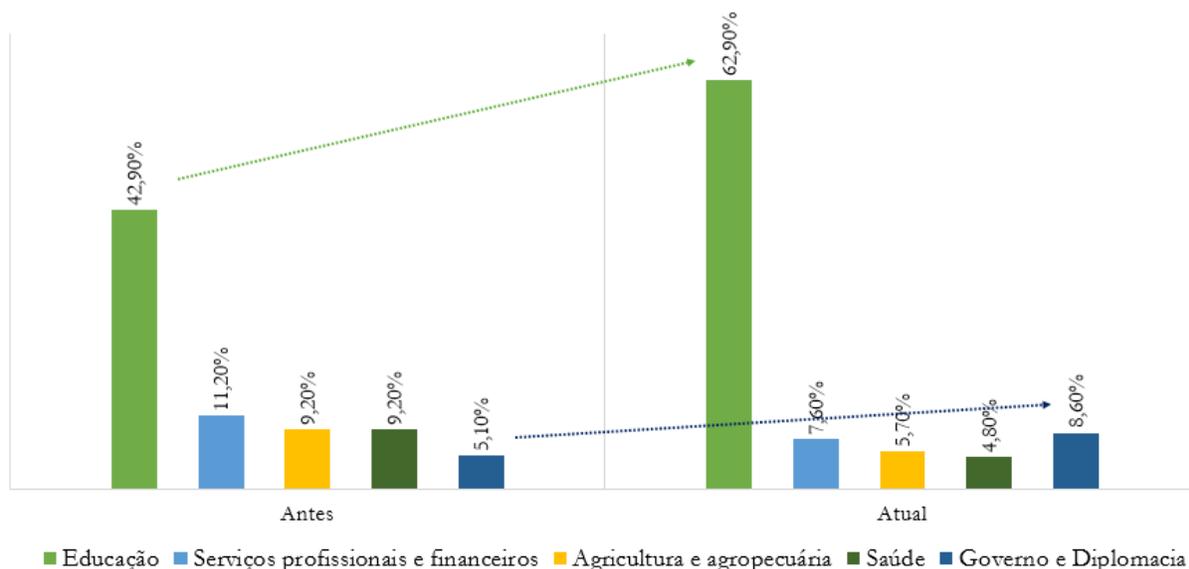
Além da capacitação e da colocação profissional, a área de atuação do ex-bolsista PEC-PG também é relevante quando se avalia a contribuição da bolsa PEC-PG na promoção do desenvolvimento, na medida em que algumas áreas tendem a apresentar um efeito multiplicador mais identificável, como é o caso dos profissionais da educação e de órgãos governamentais. Profissionais do setor educacional, como professores e pesquisadores, são importantes multiplicadores da capacitação que obtiveram no âmbito do PEC-PG, pois a sua principal função é compartilhar conhecimentos adquiridos. Os profissionais do setor público, como funcionários do governo, são também multiplicadores importantes dos benefícios advindos do PEC-PG, na medida em que alguns profissionais dessa área têm o poder de tomar decisões e de elaborar políticas públicas voltadas para o desenvolvimento. No Gráfico 4 a seguir, estão os resultados sobre as 5

<sup>16</sup> Os candidatos aprovados precisam cumprir alguns requisitos burocráticos para começar a receber a bolsa, mas nem todos o fazem.

principais áreas de atuação profissional antes e após a realização do PEC-PG, excetuando-se os ex-bolsistas que moram no Brasil e em países desenvolvidos.

#### Gráfico 4

Principais áreas de atuação profissional antes e após a realização do PEC-PG, excetuando-se os ex-bolsistas residentes no Brasil e em países desenvolvidos



Fonte: questionários aplicados pelos pesquisadores a ex-alunos PEC-PG.

Nota: Serviços profissionais e financeiros: contador, arquiteto, engenheiro, economista, etc.

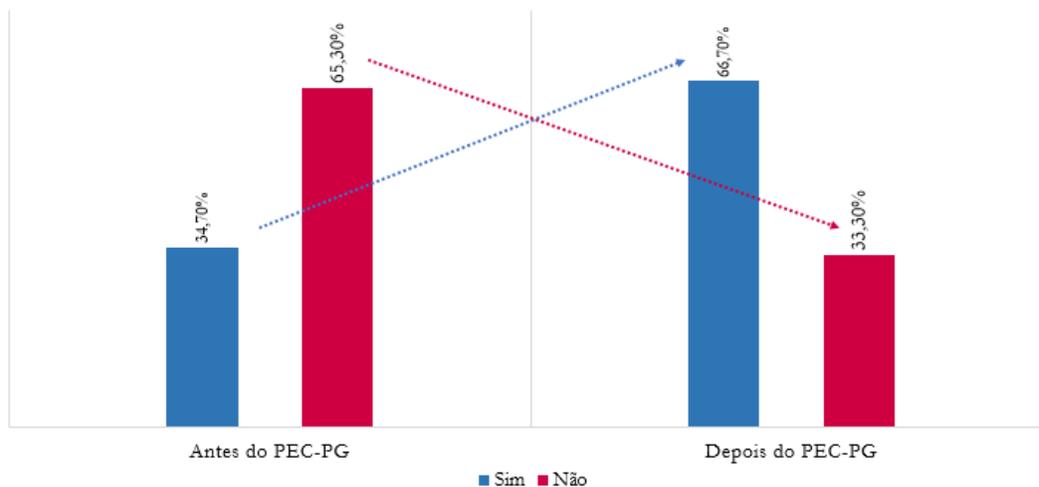
Os resultados revelam que as principais áreas de atuação profissional dos ex-bolsistas respondentes da pesquisa foram: educação; agricultura e agropecuária; saúde; serviços profissionais e financeiros; e governo e diplomacia. Além disso, houve um aumento de atuação profissional tanto na área de educação como na do governo e diplomacia, quando se compara o período anterior com o posterior ao PEC-PG. Esse é um indicativo positivo de que os benefícios do programa estão sendo potencialmente multiplicados e que os ex-bolsistas estão atuando em áreas importantes para a promoção do desenvolvimento.

Ainda no que se refere à atuação profissional de ex-bolsistas, deve-se observar que a ocupação de cargos de liderança<sup>17</sup> catalisa as possibilidades de promover desenvolvimento, dada a capacidade de tomar decisões e de influenciar um maior número de pessoas que essas posições viabilizam. Além disso, a ocupação de um cargo de liderança pode indicar que a capacitação obtida no âmbito do PEC-PG provocou uma ascensão profissional. O Gráfico 5 a seguir apresenta os resultados a esse respeito. Pelos resultados acima, percebe-se que houve um grande aumento no número de ex-bolsistas que alcançaram posições de liderança. Tendo em vista que a pesquisa considera o cargo de professor como uma posição de liderança, esse aumento pode estar relacionado ao número de ex-bolsistas PEC-PG que se tornam professores em seus países de origem. De qualquer forma, esse aumento é um dado positivo e aponta para a possibilidade de que o conhecimento adquirido no Brasil esteja sendo compartilhado com um maior número de pessoas.

<sup>17</sup> Como cargos de liderança, considerou-se aqueles em que o indivíduo coordena e influencia um grupo de pessoas. Exemplos: diretor, chefe, supervisor, gerente, professor e jornalista.

**Gráfico 5**

Ocupação de cargos de liderança antes e após o PEC-PG, excetuando-se os ex-bolsistas residentes no Brasil e em países desenvolvidos

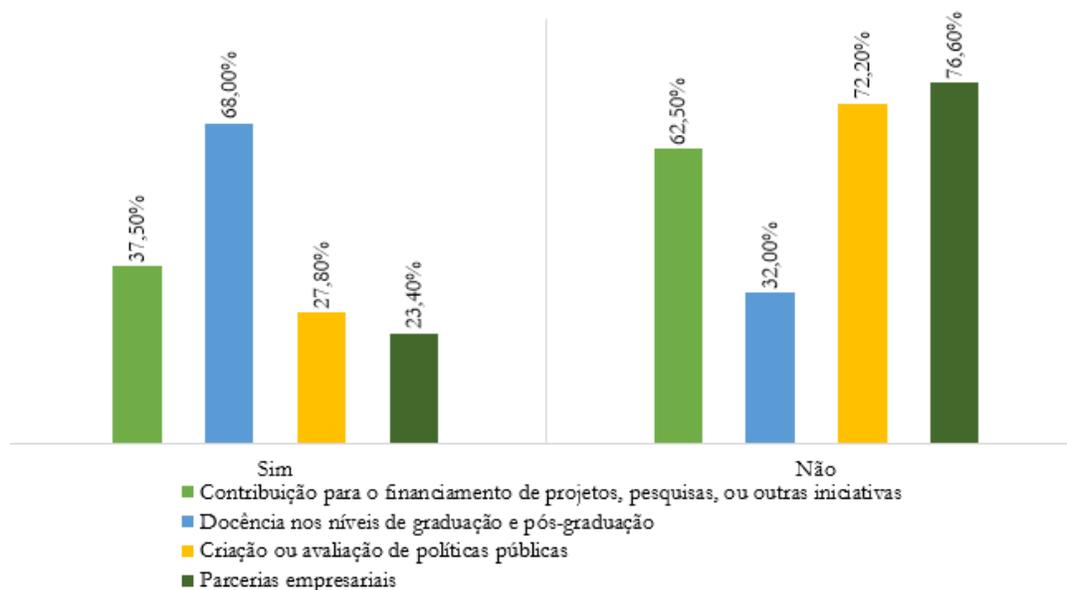


Fonte: questionários aplicados pelos pesquisadores a ex-alunos PEC-PG.

Ademais, algumas ações concretas indicam que o conhecimento adquirido no PEC-PG está contribuindo para a promoção do desenvolvimento nos países de origem dos ex-bolsistas, tais como: a participação no financiamento de projetos, pesquisas e outras iniciativas; a docência nos níveis de graduação e pós-graduação; a criação ou avaliação de políticas públicas; e o estabelecimento de parcerias empresariais no país de origem ou em outro país em desenvolvimento. O Gráfico 6 resume os resultados desses indicadores, excetuando-se os ex-bolsistas que atualmente moram no Brasil e em países desenvolvidos.

**Gráfico 6**

Contribuições concretas para desenvolvimento (excetuando-se ex-bolsistas residentes no Brasil e em países desenvolvidos)



Fonte: questionários aplicados pelos pesquisadores a ex-alunos PEC-PG.

Os resultados mostram que as atividades de docência nos níveis de graduação e pós-graduação e as contribuições para o financiamento de projetos de pesquisa se destacam com os maiores índices de participação de ex-bolsistas: 68% e 37,5%, respectivamente. O fato de muitos alunos procurarem cursos na área de educação ou de que a qualificação nos níveis de mestrado e doutorado direciona grande parte dos alunos para atividades de docência e pesquisa pode explicar a grande atuação de ex-bolsistas nessas áreas.

De fato, as atividades de docência e de pesquisa destacam-se como oportunidades para multiplicar os benefícios obtidos em programas de bolsas, pois o ex-bolsista docente consegue capacitar outros indivíduos em seu país de origem ao compartilhar os conhecimentos adquiridos. Os indivíduos que foram capacitados pelos ex-bolsistas irão, por sua vez, ou aplicar os conhecimentos adquiridos em atividades profissionais, ou capacitar outros indivíduos. Cria-se, portanto, um fluxo virtuoso de capacitação e compartilhamento de conhecimento que apresenta grande potencial de promover desenvolvimento no país de origem dos egressos. As atividades de pesquisa também são importantes, pois geram inovações que podem contribuir para o desenvolvimento. A experiência do ex-bolsista no exterior provavelmente também terá criado oportunidades de construir redes internacionais com outros pesquisadores e de ter acesso a canais de financiamento que não estão disponíveis em seu país de origem.

A participação de aproximadamente 28% dos ex-bolsistas na criação ou avaliação de políticas públicas também é um indicativo positivo de que a qualificação obtida no âmbito do PEC-PG está contribuindo para ações concretas que promovam o desenvolvimento nos países de origem. A pequena participação em parcerias empresariais (aproximadamente 23%), por sua vez, pode ser resultante do perfil acadêmico dos alunos que participam do PEC-PG, os quais podem estar mais interessados em docência e pesquisa.

Em suma, pode-se concluir que o PEC-PG de fato contribui para a capacitação de recursos humanos, como foi constatado pela opinião dos alunos, pela melhor situação de emprego de ex-bolsistas que retornaram para os seus países de origem ou que foram viver em outro país em desenvolvimento, pela área de atuação profissional e pelo número de egressos que ocupam cargos de liderança. No entanto, o potencial do PEC-PG de promover desenvolvimento em muitos países está sendo limitado por alguns fatores que serão considerados a seguir.

### **Limitações do PEC-PG na Promoção do Desenvolvimento Internacional**

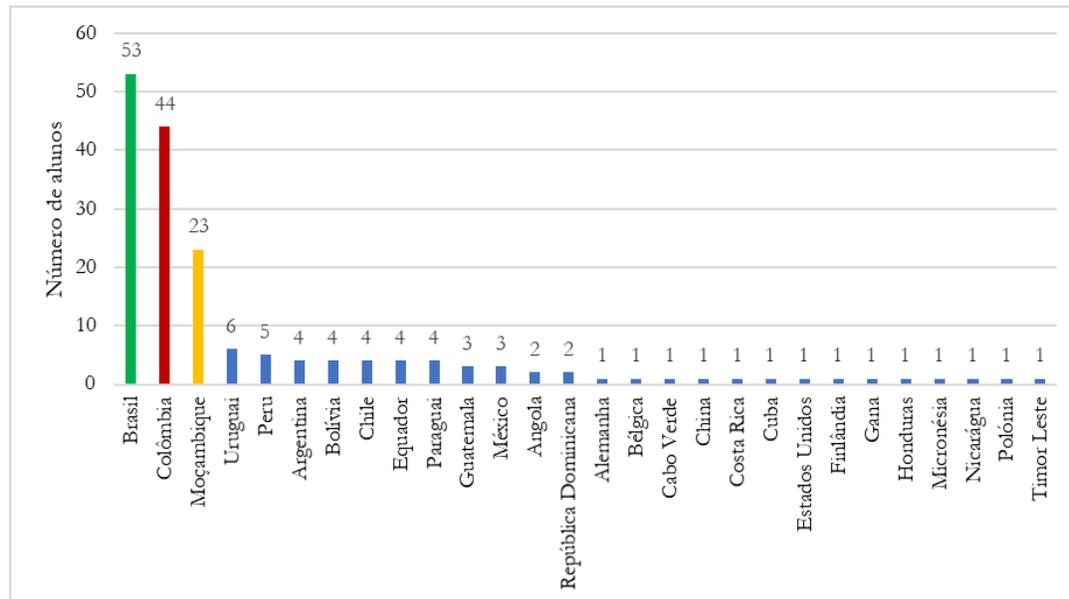
Um dos limitadores do potencial do PEC-PG em promover desenvolvimento diz respeito ao fenômeno do *brain drain*. O retorno do(a) ex-bolsista PEC-PG para o seu país de origem é extremamente importante, pois dessa forma os conhecimentos adquiridos nos estudos de pós-graduação poderão ser compartilhados ou aplicados em uma função profissional. Os dados sobre quantos ex-bolsistas retornaram para os seus países de origem não foram disponibilizados pelos gestores do PEC-PG, mas pôde ser averiguado no questionário, quando os ex-bolsistas informaram o país atual de residência ou trabalho<sup>18</sup>. Como pode ser visualizado no Gráfico 7 a seguir, a maior parte dos ex-bolsistas que participaram da pesquisa se encontravam no Brasil (53 alunos ou 30,28%), o segundo país onde mais ex-bolsistas residiam ou trabalhavam é a Colômbia (44 alunos ou 25,14%), seguida de Moçambique (23 alunos ou 13,14%). Portanto, Brasil, Colômbia e Moçambique acolhem, juntos, quase 70% dos 175 ex-bolsistas que responderam ao questionário. Os demais países abrigam 6 ou menos ex-bolsistas, sendo que 5 deles atualmente residem em países desenvolvidos (Alemanha, Bélgica, Estados Unidos, Finlândia e Polônia) e um deles mora na Micronésia.

---

<sup>18</sup> A pergunta feita foi: “Em que país você reside/trabalha atualmente?”

**Gráfico 7**

País atual de residência ou de trabalho dos ex-bolsistas: número de alunos em um total de 175



Fonte: questionários aplicados pelos pesquisadores a ex-alunos PEC-PG.

A grande concentração de ex-bolsistas no Brasil é um fato reconhecido pelos gestores do programa na Capes. Como foi apontado pela Coordenadora de Parcerias com a Europa Latina e para o Desenvolvimento (CPAD):

A gente tem apontado problemas relacionados a essa questão do retorno para o país de origem. A gente já teve várias reuniões no Itamaraty, discutindo essa questão, porque existem muitos casos de estudantes que não voltam para o país de origem. Então, nesse sentido, eu diria que o objetivo (do programa) não estaria sendo cumprido. Não sei colocar isso em número, qual seria a porcentagem de estudantes que deixam de retornar, porque o que a gente quer é que eles voltem [e que] [...] eles como engenheiros, médicos, sociólogos, assistentes sociais, seja lá qual área, possam contribuir para os seus países. Então a partir do momento que eles permanecem no país [Brasil], isso resolve a agenda pessoal deles, ok, que bom, mas que contribuição você está levando para o seu país de origem?<sup>19</sup>

Esse problema do *brain drain*<sup>20</sup> é bastante reconhecido na literatura, sendo, inclusive, um dos motivos pelos quais a UNESCO criticou alguns programas de bolsas no passado<sup>21</sup> (UNESCO, 2014)

<sup>19</sup> Pequenas inserções entre colchetes foram feitas pelo pesquisador para dar fluidez à exposição das falas dos entrevistados.

<sup>20</sup> O *brain drain* pode ocorrer de duas formas. A primeira é quando alunos que estudam no exterior, geralmente em um país mais desenvolvido, não retornam para o seu país de origem. Outra forma é quando a elite qualificada de um país decide se mudar para o exterior em busca de melhores oportunidades (Dassin et al., 2018).

<sup>21</sup> A UNESCO se mostrou bastante cética ao uso de bolsas de estudos como forma de assistência educacional, sobretudo porque alguns países incluíam as taxas universitárias (*tuition fees*) nos gastos governamentais de assistência para o desenvolvimento. Além disso, algumas áreas prioritizadas por programas de bolsas apresentam grandes taxas de “diáspora acadêmica” (UNESCO, 2014).

ou por que o programa *Ciências Sem Fronteiras* recebeu críticas no Brasil<sup>22</sup> (Zahler & Menino, 2018). No entanto, a despeito do risco da diáspora acadêmica ou da retenção de cérebros, a concessão de bolsas de estudos é ainda uma fonte de promoção de desenvolvimento e é incentivada pelo ODS 4 no âmbito da ONU.

O *brain drain* de ex-bolsistas PEC-PG pode ser explicado pela apresentação de melhores oportunidades profissionais e/ou acadêmicas no Brasil ou por outras questões pessoais (casamento com brasileiro/a, por exemplo). A dificuldade de reintegração do/a ex-bolsista PEC-PG em seu país de origem também pode estar contribuindo para que alguns alunos decidam permanecer no Brasil. Essa dificuldade pode estar relacionada a dificuldades de adaptação cultural quando do retorno ao país de origem, fenômeno conhecido como “choque cultural reverso”<sup>23</sup> (Gaw, 2000; Presbitero, 2016), e por perda de contatos profissionais e/ou acadêmicos no país de origem, o que dificulta a reinserção do ex-bolsista.

Outro dado que precisa ser observado no que diz respeito ao objetivo do PEC-PG de promover desenvolvimento é a distribuição de bolsas para alunos provenientes de países variados, pois, dessa maneira, o programa ampliaria o seu poder de alcance. O Gráfico 8 a seguir mostra os países que mais tiveram candidatos selecionados para participarem do PEC-PG no período de 2010 a 2015<sup>24</sup>. Como pode ser averiguado, existe uma concentração muito grande em apenas três países – Colômbia (423 candidatos ou 31%), Moçambique (205 ou 15%) e Peru (160 ou 12%). Ademais, entre os 15 países que mais enviaram alunos para o PEC-PG nos anos de 2010 a 2015, o número dos alunos enviados por Colômbia, Moçambique e Peru (58% do total) é maior do que o número de alunos enviados por todos os demais países juntos. Interessante notar que essa é uma tendência histórica, pois já em 2000, esses países estavam entre os 10 que mais enviavam estudantes para o Brasil no âmbito do PEC-PG<sup>25</sup>, sendo que, a partir de 2006, a Colômbia se destaca do restante dos demais países e passa a enviar bem mais estudantes PEC-PG para o Brasil<sup>26</sup>.

Também se destaca o fato de que o número de alunos PEC-PG recebidos no Brasil recentemente voltou aos níveis de 17 anos atrás, sendo Moçambique o país que presentemente mais envia estudantes PEC-PG para o Brasil (43 estudantes em 2017), número bem mais elevado que Colômbia e Peru, 9 e 3 alunos, respectivamente. Também vale ressaltar que o PEC-PG abarcava 57 países na época em que a pesquisa foi realizada, sendo que alguns deles não chegaram a enviar alunos até o presente, tendo como referência o período que se inicia em 2000. Na África, Ásia e Oceania, ainda não haviam enviado alunos: África do Sul, Argélia, Botsuana, Gabão, Irã, Líbano, Mali, Marrocos, Quênia, República do Congo, Síria, Tailândia, Tanzânia e Turquia (14 países, ou pouco menos da metade dos 32 países que fazem parte do PEC-PG nessas regiões). Na América Latina e Caribe, não haviam enviado alunos: Antígua e Barbuda, e Barbados.

---

<sup>22</sup> Críticos do programa *Ciências sem Fronteiras* afirmavam que ele serviria apenas para estimular a evasão de acadêmicos brasileiros e jovens talentos para universidades e institutos de pesquisa na Europa e na América do Norte (Zahler e Menino, 2018).

<sup>23</sup> O choque cultural reverso acontece quando o aluno internacional tem dificuldades de adaptar-se à cultura do próprio país de origem após ter morado no exterior por um longo período (Gaw, 2000; Presbitero, 2016).

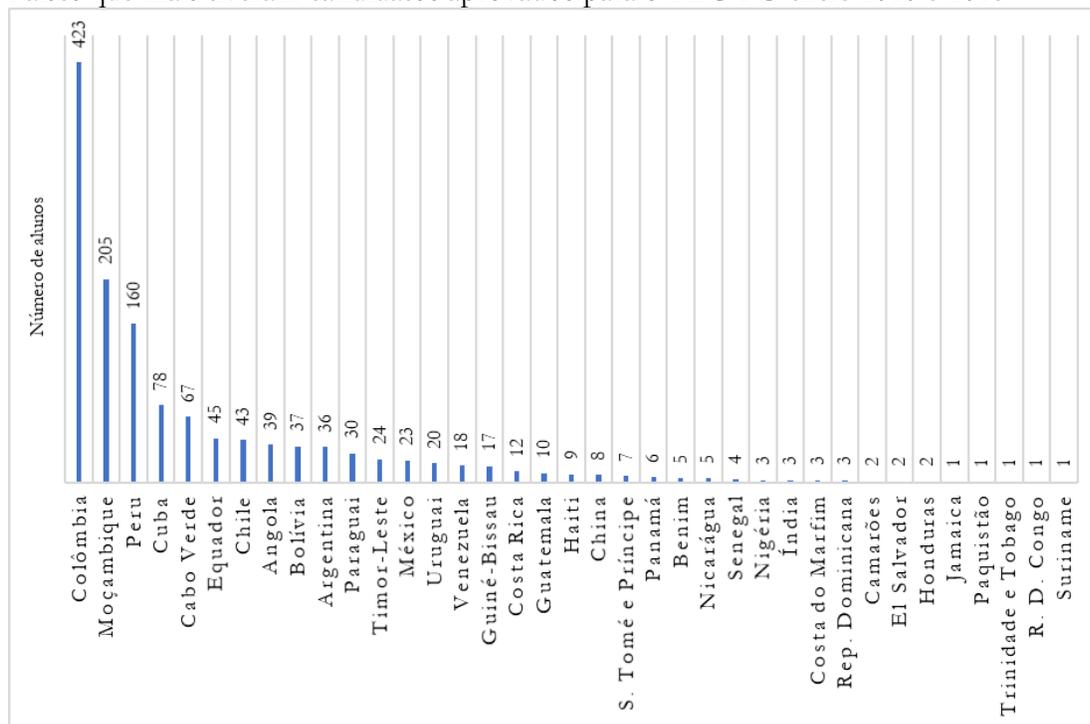
<sup>24</sup> Entre 2010 e 2015, foram selecionados 1.354 candidatos.

<sup>25</sup> Em 2000, os dez países que mais enviaram alunos para o Brasil no âmbito do PEC-PG foram: Peru (11), Colômbia (7), Argentina (6), Cuba (6), Moçambique (5), Paraguai (5), Cabo Verde (4), Chile (4) e Equador (1).

<sup>26</sup> Em 2006, a Colômbia enviou 43 estudantes PEC-PG para o Brasil. Moçambique e Peru enviaram 12 e 6 alunos, respectivamente.

**Gráfico 8**

Países que mais tiveram candidatos aprovados para o PEC-PG entre 2010 e 2015



Fonte: Dados fornecidos pelo MRE.

Alguns países que participam do PEC-PG, mas que ainda não enviaram alunos ou que enviaram poucos estudantes para o Brasil no âmbito do programa merecem destaque. Índia e África do Sul, por exemplo, se juntaram ao Brasil, em 2003, para formar o Fórum de Diálogo IBAS, o qual atua em três vertentes – coordenação política, cooperação setorial e cooperação com terceiros países<sup>27</sup> –, mas a Índia enviou apenas 8 alunos em 17 anos e África do Sul ainda não o fez. Perdem-se, portanto, oportunidades de estreitar laços de cooperação acadêmica entre esses países e promover o desenvolvimento por meio da cooperação educacional. China também se destaca como país que enviou poucos alunos para o Brasil no âmbito do PEC-PG (apenas 10, desde 2000), lembrando que China, Índia, África do Sul e Brasil formaram, junto com a Rússia, o BRICS, agrupamento econômico que tem como um dos seus objetivos promover o desenvolvimento<sup>28</sup>. Além do pertencimento a agrupamentos e fóruns de cooperação, Índia, China e África do Sul são parceiros estratégicos do Brasil, algo que deveria ser levado em consideração na divulgação do PEC-PG<sup>29</sup>.

Algumas causas podem ser apontadas para a concentração de bolsas concedidas em apenas alguns países. A primeira delas pode estar relacionada à divulgação do programa nos países participantes. Essa tarefa fica a cargo do Itamaraty, sendo responsabilidade das representações brasileiras no exterior fazer a divulgação do programa nos países participantes do PEC-PG. Segundo

<sup>27</sup> Para saber mais sobre o IBAS, veja: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3673-forum-de-dialogo-india-brasil-e-afrika-do-sul-ibas>

<sup>28</sup> Para saber mais sobre o BRICS, veja: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3672-brics>

<sup>29</sup> A Índia e a África do Sul são parceiros estratégicos do Brasil desde 2006 e 2010, respectivamente. A China é parceira estratégica do Brasil desde 1993 e parceira estratégica global desde 2012.

o então chefe da DCE, o Secretário Gustavo Barbosa, o Itamaraty procura municiar os postos do Brasil no exterior com informações sobre o programa, além da divulgação que é feita em universidades e feiras de intercâmbio no exterior. O diplomata realçou o caso da embaixada do Brasil em Lima, onde foi produzido um material de divulgação especialmente para o programa, o que pode explicar, inclusive, o grande número de peruanos que historicamente têm participado do PEC-PG.

De qualquer maneira, é importante saber como os candidatos tomam conhecimento sobre o PEC-PG. Os dados apresentados no Gráfico 9 abaixo revelam que os alunos tomam conhecimento sobre o PEC-PG predominantemente pelo site do governo brasileiro, pelos seus professores, amigos e ex-bolsistas PEC-PG. As universidades de origem também são fonte de informação, mas correspondem a apenas 13,7% do total, o que indica que esse é um canal de divulgação que pode ser aprimorado. A participação das redes sociais e dos sites de busca como fonte de informação do PEC-PG sugere que os alunos que tomam conhecimento sobre o PEC-PG por esses canais o fizeram por iniciativa própria. Outros alunos também relataram ter tomado conhecimento do PEC-PG via embaixadas, pelos Institutos de Cultura do Brasil no Equador e na Colômbia, e em locais onde se ensina o português.

Outra causa para a concentração de bolsas em alguns países pode estar relacionada a dificuldades na obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)<sup>30</sup>. Primeiramente, há um descompasso entre a demanda por testes Celpe-Bras no exterior e a existência de postos aplicadores. Na época em que a pesquisa foi realizada, apenas 7 países participantes do PEC-PG possuíam postos aplicadores na África: África do Sul, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Nigéria e São Tomé e Príncipe. Na Ásia, apenas a China<sup>31</sup> possuíam postos aplicadores (2). Na Oceania (Timor-Leste), não havia postos aplicadores. Na América Latina e Caribe havia uma cobertura maior, mas ainda insuficiente, distribuída por Argentina (7 postos), Bolívia (2 postos), Chile, Colômbia (4 postos), Costa Rica, Equador, El Salvador, Guiana, México (3 postos), Nicarágua, Paraguai (2 postos), Peru (3 postos), República Dominicana, Suriname, Uruguai e Venezuela<sup>32</sup>, totalizando 16 países onde existem postos aplicadores do Celpe-Bras.

Esse problema da escassez de postos aplicadores do Celpe-Bras foi agravado pela exigência feita, na seleção ocorrida em 2017, da apresentação do certificado Celpe-Bras no ato da inscrição. A exigência do certificado no ato da candidatura pode estar relacionada à grande diminuição de alunos aprovados para participar do PEC-PG em 2017, voltando aos níveis de candidaturas aprovadas de 2000. De fato, os gestores do PEC-PG na Capes relataram que houve uma grande queda nas inscrições para 2017 e apenas 46 candidatos foram aprovados.

---

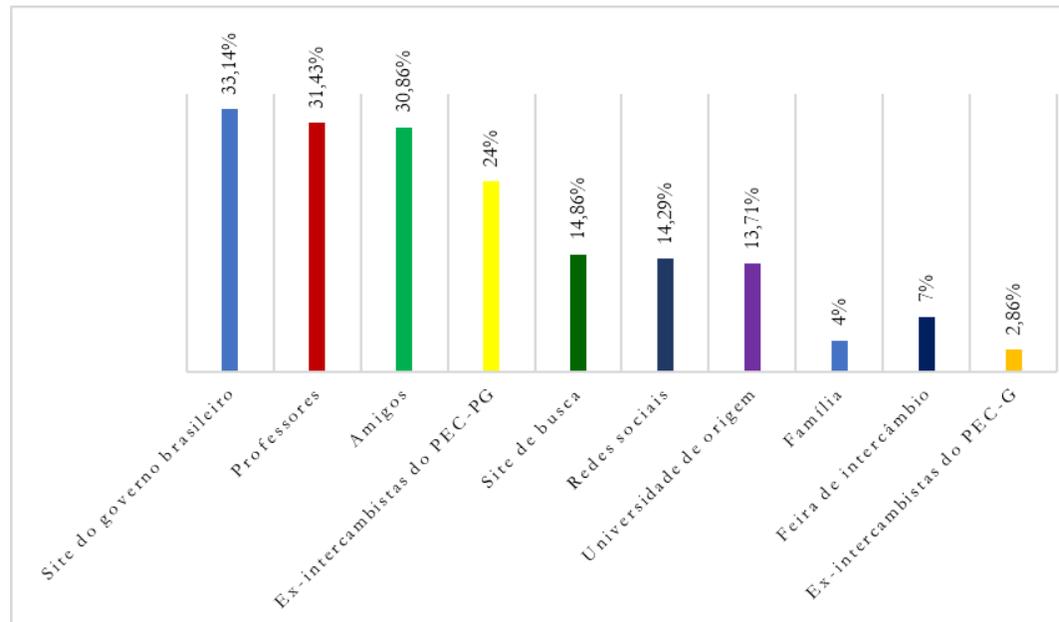
<sup>30</sup> O Celpe-Bras é o exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira. O exame é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao MEC, em parceria com o MRE. Para mais informações: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>

<sup>31</sup> Coreia do Sul e Japão também têm postos aplicadores do Celpe-Bras, mas não participam do PEC-PG.

<sup>32</sup> Os postos aplicadores podem ser consultados no seguinte documento: [http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/postos\\_aplicadores/2017/postos\\_aplicadores\\_Celpe\\_Bras\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2017/postos_aplicadores_Celpe_Bras_2017.pdf)

**Gráfico 9**

Conhecimento sobre o PEC-PG (2010-2015)



Fonte: questionários aplicados pelos pesquisadores a ex-alunos PEC-PG.

A exigência de certificado Celpe-Bras para alunos oriundos de países cujo idioma oficial é o português também parece ser um problema. De acordo com um ex-bolsista moçambicano que fez o seu doutorado em sociologia no Brasil pelo PEC-PG, “(...) é crítico o fato de obrigarem bolsistas provenientes de países de língua oficial portuguesa a prestarem o exame Celpe-Bras, (pois) isso tem desmotivado muitos possíveis candidatos, dado que eles tiveram toda sua educação escolar nessa língua”.

A questão do idioma foi levantada por todos os gestores entrevistados como um grande desafio para o PEC-PG. A insuficiência de postos aplicadores do Celpe-Bras no exterior foi um desafio mencionado pelo então chefe da DCE no Itamaraty e pelos gestores na Capes e no CNPq. O descompasso entre demanda por participação no PEC-PG e a oferta de provas Celpe-Bras no exterior foi citado pelos gestores na Capes, que relataram o caso de Cuba, onde há forte demanda para participar do programa, mas onde não existe posto aplicador.

Diversas são as consequências da concentração de bolsas concedidas em alguns países. Primeiramente, o programa estará capacitando recursos humanos em apenas um grupo de países, o que pode reforçar desigualdades socioeconômicas regionais ao invés de diminuí-las. A inexistência de uma rede ampla de postos aplicadores do Celpe-Bras no exterior também tem o potencial de reforçar desigualdades socioeconômicas dentro dos países, pois apenas os candidatos que têm condições de viajar para fazer a prova serão capazes de obter o certificado e, por conseguinte, participar do PEC-PG. Candidatos que moram em cidades pequenas ou regiões mais afastadas em seus países também perdem a oportunidade de participar do PEC-PG.

Existe ainda o fato de que quanto mais um país participa do PEC-PG, maior será a tendência de que ele mantenha essa alta participação, tendo em vista que universidades e professores desses países podem já ter desenvolvido um entendimento maior sobre como o programa funciona, o que os possibilita auxiliar alunos a prepararem candidaturas mais bem-sucedidas, fato que foi mencionado pelos gestores do PEC-PG no CNPq. Em suma, a concentração da concessão de bolsas PEC-PG prejudica a potencialidade do programa de promover o desenvolvimento mais amplamente e pode estar contribuindo para o reforço de desigualdades.

Outro fato que precisa ser ressaltado é o que o PEC-PG não conta atualmente com uma rede *alumni* de ex-bolsistas e apenas um aluno respondente relatou ter recebido convite da IES anfitriã para participar de redes de egressos. No Manual do Candidato (Brasil, 2017), tampouco há a previsão de que essas redes sejam criadas, ficando a critério do estudante-convênio, após o encerramento de sua bolsa e retorno a seu país, manter seus dados atualizados junto à agência financiadora, bem como fornecer informações e trabalhos acadêmicos relacionados ao impacto do PEC-PG em sua ascensão acadêmica/profissional e contribuição para o desenvolvimento de seu país.

A DCE no Itamaraty criou, em 2011, uma página para alunos e ex-alunos PEC-PG no *Facebook*, mas a página não evoluiu para a criação de uma rede *alumni* ou para a organização de eventos que integrassem os egressos. No entanto, a importância de se criar uma rede de ex-alunos PEC-PG foi ressaltada pelo então chefe da DCE no Itamaraty. Segundo o Secretário Gustavo Barbosa:

A gente anda discutindo que seria extremamente interessante poder consolidar uma rede de *alumni* dos PECs. O que a gente pediu foi para alguns postos nossos procurassem localizar os estudantes e alguns gravaram uns depoimentos, mas isso não foi propriamente consolidado numa rede de *alumni*. Uma das atividades que a gente pretende implementar ano que vem é exatamente formalizar uma rede de *alumni* dos PECs de tal maneira que isso viabilize um acompanhamento no médio e longo prazo das respectivas carreiras e que a gente veja que tipo de impacto a formação no Brasil terá tido.

A formação de redes *alumni* possibilita que ex-bolsistas do PEC-PG não apenas mantenham os laços com o governo brasileiro e as IES anfitriãs, mas também possam atuar em rede por meio de ações voltadas para a promoção do desenvolvimento em seus países de origem. Como foi visto, os programas de bolsas podem (e devem) facilitar a formação dessas redes, na medida em que o apoio mútuo entre indivíduos com interesses e qualificações semelhantes oportuniza mudanças positivas nas sociedades onde atuam. Essa crença é corroborada pelos exemplos de ex-bolsistas do *Ford Foundation International Fellowships Program* que colaboraram entre si em várias iniciativas para promover justiça social nos seus países (Martel & Bhandari, 2016) e por redes africanas de *alumni* oriundos de universidades estrangeiras que proveram os seus membros com capacidades para superar crises políticas e econômicas em seus países de origem (Marsh et al, 2016).

As redes *alumni* de programas tradicionais de bolsas de estudos pós-secundários para estrangeiros, como *Chevening*<sup>33</sup> e *Fulbright*<sup>34</sup>, são bons exemplos de como essas redes funcionam e dos benefícios que elas trazem para os egressos e para os próprios programas de bolsas. Além de registrar casos exemplares de egressos que agora ocupam posições de destaque em seus países de origem, as redes *Chevening alumni* e *Fulbright alumni* organizam eventos globais e regionais de *networking* para os ex-bolsistas, concedem oportunidades de financiamento e de treinamento profissional, envolvem os ex-alunos em atividades de divulgação do programa e de seleção de candidatos, bem como engajam os egressos com as representações britânicas e estadunidenses em seus países de origem. Ademais, essas redes *alumni* têm uma forte presença digital com perfis nas principais mídias sociais, como o *Facebook*, o *LinkedIn*, o *Twitter* e o *Instagram*.

---

<sup>33</sup> <http://www.chevening.org/alumni>

<sup>34</sup> <https://eca.state.gov/fulbright/fulbright-alumni>

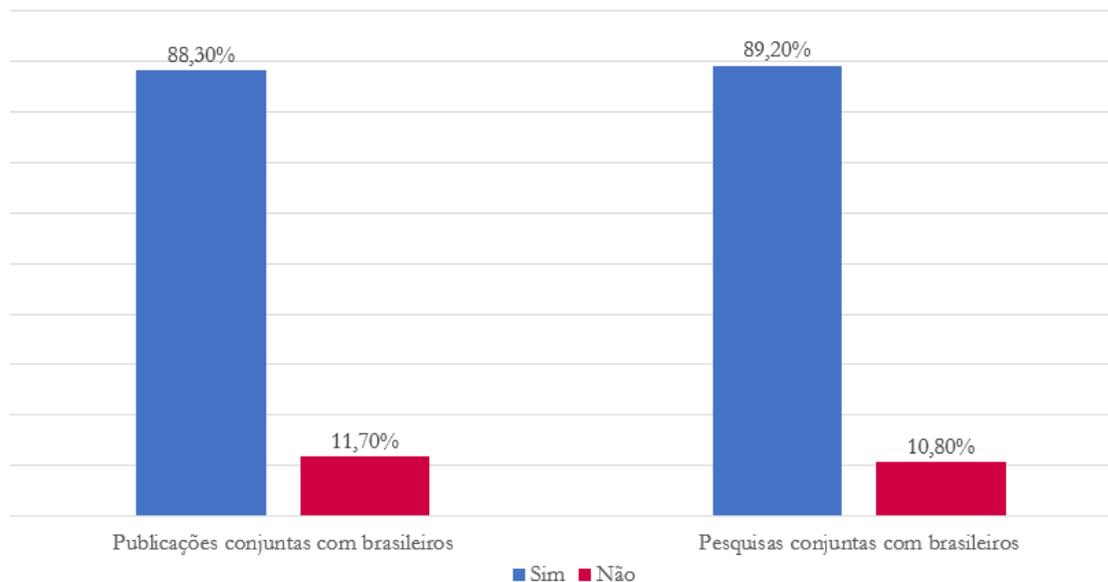
## A Contribuição do PEC-PG para a Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro

O ambiente acadêmico é bastante propício para que ocorra uma aproximação genuína entre alunos internacionais e brasileiros, o que torna o PEC-PG bastante oportuno para promover a internacionalização do ensino superior brasileiro. De fato, a aproximação do bolsista com brasileiros acaba ocorrendo de forma natural, seja em função dos esforços da IES para acolher os alunos internacionais, seja pela própria natureza das atividades discentes que são realizadas no âmbito de um curso de pós-graduação *strico sensu*. Nesse sentido, a pesquisa tentou diagnosticar a participação do bolsista PEC-PG em duas atividades típicas de programas de pós-graduação e que propiciam uma aproximação entre alunos internacionais e brasileiros: a realização de publicações e de pesquisa conjunta entre brasileiros e estudantes-convênio.

Os resultados apresentados no Gráfico 10 revelam que de fato há uma grande participação dos alunos PEC-PG tanto em publicações como em pesquisas conjuntas com brasileiros, o que é benéfico para a consecução dos objetivos da cooperação educacional brasileira e para o processo de internacionalização do ensino superior brasileiro. As publicações e pesquisas conjuntas entre alunos PEC-PG e brasileiros apresentam uma grande oportunidade para que os estudantes-convênio sejam “(...) *expostos a como se faz pesquisa no Brasil [e] como que o brasileiro lida com suas questões*”, como foi ressaltado pela Coordenadora de Parcerias com a Europa Latina e para o Desenvolvimento na Capes.

### Gráfico 10

Publicações e pesquisa conjuntas de ex-bolsistas PEC-PG com brasileiros



Fonte: questionários aplicados pelos pesquisadores a ex-alunos PEC-PG.

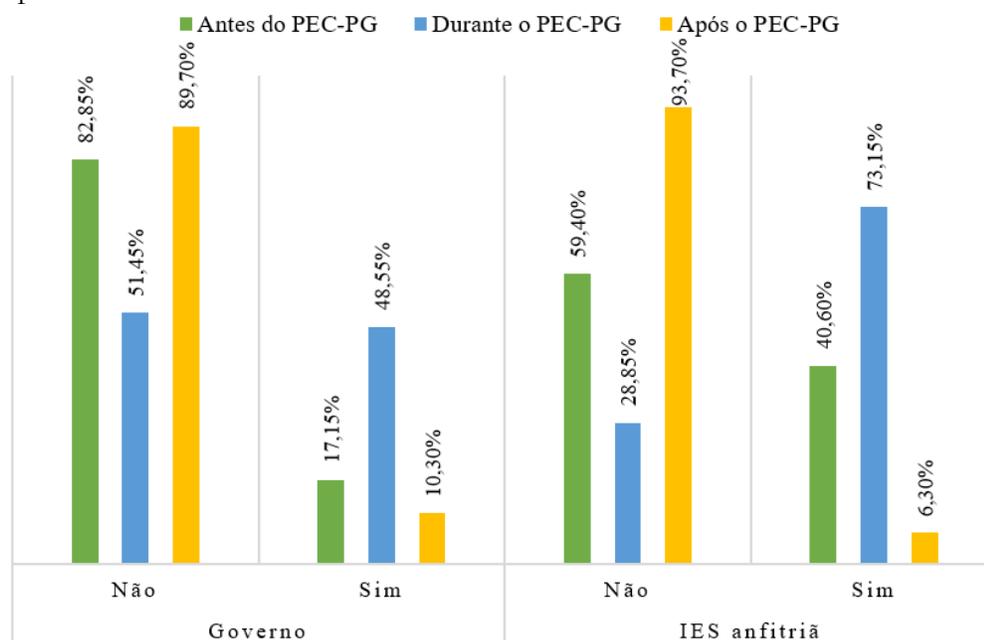
Espera-se que a aproximação do aluno PEC-PG com os seus parceiros de publicação e pesquisa no Brasil proporcione oportunidades de colaborações futuras, o que contribui para a internacionalização do ensino superior brasileiro nos níveis nacional, setorial e institucional. Knight (2004) define a internacionalização do ensino superior nesses três níveis como “[...] o processo que integra uma dimensão internacional, intercultural e global nos propósitos, funções ou entrega da

educação pós-secundária”<sup>35</sup> (p. 11). No nível nacional e setorial, o PEC-PG contribuiria para a consecução dos objetivos da Capes e do CNPq de promover a cooperação científica internacional e, no nível institucional, a participação de alunos-convênio nos programas de pós-graduação colaboraria para a provisão de uma dimensão internacional nas atividades de ensino e pesquisa.

No entanto, a pesquisa revelou que oportunidades para o estabelecimento de parcerias acadêmicas internacionais são perdidas, muito em função do pouco acompanhamento recebido pelo ex-bolsista após a finalização de seus estudos e pelo tratamento ainda incipiente da internacionalização do ensino superior brasileiro como política pública<sup>36</sup>. No que diz respeito ao acompanhamento realizado pelo governo e pela IES antes do PEC-PG, percebe-se que a maioria dos ex-bolsistas PEC-PG informou não ter recebido acompanhamento nem por parte do governo, nem da IES anfitriã (82,85% e 59,48%, respectivamente). O acompanhamento concentrou-se no período em que os ex-bolsistas estavam realizando os seus estudos: 48,5% receberam apoio do governo e 73,1%, das IES anfitriãs. Após o fim do PEC-PG, quase a totalidade dos ex-bolsistas informou não ter recebido qualquer tipo de acompanhamento, tanto por parte do governo, como das IES: 89,7% e 93,7%, respectivamente.

### Gráfico 11

Acompanhamento do bolsista realizado pelo governo brasileiro e pela IES brasileira antes, durante e após o PEC-PG



Fonte: questionários aplicados pelos pesquisadores a ex-alunos PEC-PG.

<sup>35</sup> Tradução livre do conceito: “*Internationalization at the national/sector/institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education*” (Knight, 2004, p. 11).

<sup>36</sup> De acordo com Miranda e Stallivieri (2017), o governo Brasileiro ainda não formulou uma política pública para a promoção da internacionalização do ensino superior brasileiro. De fato, há atualmente programas importantes promovidos por alguns órgãos governamentais, como o Programa Institucional de Internacionalização da Capes-PrInt, mas esses programas não se originam necessariamente de uma política pública de internacionalização.

O escasso acompanhamento relatado pelos ex-bolsistas no período anterior e posterior ao PEC-PG poderia ser explicado pelos objetivos oficiais do programa e pelo seu funcionamento, particularmente no que diz respeito às atribuições de cada um dos atores envolvidos, isto é, do governo brasileiro, que atua por meio do MRE, da Capes e do CNPq, e das IES e centros de pesquisa anfitriões. Os objetivos principais do PEC-PG são, de acordo com o Protocolo de 2006 e o Manual do Candidato de 2017, “contribuir para a formação de recursos humanos, por meio da concessão de bolsas de mestrado e doutorado para realização de estudos em IES brasileiras que emitam diplomas de validade nacional” e “aprimorar a qualificação de professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior, visando [a] sua contribuição para o desenvolvimento de seus países” (Brasil, 2017, p.4). Portanto, mesmo que o PEC-PG seja definido, no Protocolo de 2006 e em outros documentos, como um instrumento de cooperação educacional brasileira, a aproximação entre bolsistas e brasileiros e a promoção da internacionalização do ensino superior brasileiro não são objetivos estabelecidos de forma explícita.

A inexistência de objetivos explícitos que visem à aproximação entre bolsistas e anfitriões ou à integração cultural do aluno PEC-PG ao ambiente universitário repercute nas responsabilidades que são alocadas entre os órgãos governamentais e as IES, bem como na forma como o acompanhamento do aluno está previsto. Ao MRE, cabe a função principal de “divulgar e coordenar os assuntos relacionados ao PEC-PG junto aos Governos dos países participantes” (Brasil, 2017, p. 11), além de fazer comunicações oficiais com a Missão Diplomática sobre questões acadêmicas e emergenciais. Também compete ao MRE “providenciar o retorno à capital do país de origem ou de residência do estudante-convênio que tenha concluído, com êxito, seus estudos no Brasil, no âmbito do PEC-PG” (Brasil, 2017, p. 11) e de “arcar com os custos relativos ao retorno ou traslado para o país de origem, em caso de doença grave ou de falecimento do estudante-convênio” (Brasil, 2017, p. 12), nos casos em que a sua família apresente impedimento financeiro e dependendo da disponibilidade de recursos orçamentários do MRE. As Embaixadas e representações do Brasil nos países parceiros do PEC-PG também são as responsáveis por fazer a triagem inicial dos alunos PEC-PG e de auxiliá-los com os documentos necessários para a candidatura.

As funções atribuídas ao MRE no âmbito do PEC-PG restringem a sua atuação ao período anterior e posterior ao PEC-PG, fato que foi corroborado pelas respostas dos questionários. Ao serem perguntados sobre qual órgão governamental realizou o acompanhamento que receberam, o MRE foi o mais citado pelos ex-bolsistas no período anterior ao PEC-PG: 50%. Esse acompanhamento caiu para 21,1% durante o programa, o que reflete a inexistência de previsão para que o MRE atue para além das notificações diplomáticas sobre alterações acadêmicas do estudante-convênio<sup>37</sup>, e voltou a subir para 27,8% após a conclusão dos estudos, talvez pela responsabilidade do MRE de providenciar o retorno do bolsista ao seu país de origem ou de residência.

A pesquisa também revelou que as agências financiadoras das bolsas PEC-PG foram citadas mais vezes para o acompanhamento feito durante e após a realização dos estudos. A Capes foi citada por 34,1% dos ex-bolsistas para o acompanhamento feito durante o PEC-PG e 44,4% para o acompanhamento realizado após o programa. O CNPq, por sua vez, foi mencionado por 65,9% dos ex-alunos que receberam apoio do governo durante seus estudos e por 50% dos ex-bolsistas no período após a finalização dos estudos. A maior participação das agências financiadoras em relação ao MRE durante os estudos também poderia ser explicada pelas suas responsabilidades no âmbito

---

<sup>37</sup> “Cabe o MRE: [...] 12.2.2 Notificar qualquer alteração acadêmica do estudante-convênio à Missão Diplomática de seu país no Brasil, solicitando medidas cabíveis para o seu retorno, se for o caso, bem como à Missão Diplomática brasileira no país de origem ou residência do estudante-convênio, para a devida anotação” (Brasil, 2017, p. 11)

do PEC-PG. Cabe a essas agências “promover, prioritariamente, a tramitação dos procedimentos referentes à vida acadêmica dos estudantes-convênio junto às IES”, “acompanhar e avaliar o desempenho do Programa” (Brasil, 2017, p.11), e, obviamente, realizar o pagamento das bolsas.

Percebe-se, portanto, que o acompanhamento realizado pelas agências se restringe a questões técnicas e está focado no desempenho acadêmico do estudante-convênio. De fato, ao serem perguntados sobre a existência de algum acompanhamento realizado no intuito de prover o aluno com experiências positivas durante os seus estudos no Brasil, os gestores da Capes e do CNPq disseram que esse procedimento foge das suas missões de fomentar a pesquisa. Na Capes, também foi mencionada a dificuldade operacional de acompanhar de perto uma grande quantidade de alunos, de modo que a agência se limita a fazer o acompanhamento que está previsto nos documentos oficiais do PEC-PG.

Existe, portanto, a possibilidade de que os benefícios advindos da inserção dos alunos PEC-PG nas IES brasileiras fiquem restritos ao período em que ele está no Brasil, tendo em vista que a maioria dos alunos não recebe acompanhamento do governo e das IES após a finalização dos estudos. Essa questão foi levantada pelo então chefe da DCE:

Eu acho que um caminho que seria interessante de a gente pensar no âmbito dos PECs é que eles têm sido, em grande medida, programas de mobilidade individualizada. Eu acho que seria extremamente interessante, como desdobramento natural do amadurecimento dos próprios programas, que eles funcionassem para alavancagem de diálogo institucional em ensino e pesquisa, de tal maneira que eles pudessem fomentar parcerias acadêmicas.

Os dados coletados junto aos ex-bolsistas PEC-PG demonstram que a manutenção do contato ou o estabelecimento de parcerias internacionais após a finalização dos estudos ainda são escassos e dependem da iniciativa de algumas IES, dos programas de pós-graduação ou dos orientadores. Alguns desses alunos também sugerem a manutenção das relações após a finalização dos seus estudos, no intuito de promover parcerias com o Brasil. Por exemplo, uma ex-bolsista colombiana que fez o seu doutorado no Brasil pelo PEC-PG, afirmou que:

O reconhecimento da política brasileira de intercâmbio acadêmico é fundamental para o desenvolvimento profissional de pessoas de outros países. Seria muito interessante continuar com algum acompanhamento ou informações ou possibilidades de convênios entre os países.

Outra ex-bolsista da Colômbia que fez o seu mestrado no Brasil endossa o estabelecimento de parcerias com base nas atividades desenvolvidas no âmbito do PEC-PG:

Sugiro fazer reuniões de ex-bolsistas onde se procure a criação de parcerias entre as diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de melhorar conjuntamente a situação dos países de origem dos bolsistas e conhecer novas oportunidades de convênios com o governo brasileiro.

Portanto, a promoção da internacionalização do ensino superior brasileiro precisa ser considerada um objetivo estratégico para o Brasil, de modo que os órgãos governamentais hajam de forma coordenada em prol de objetivos comuns. Como foi visto, a maioria dos documentos de órgãos governamentais do Brasil envolvidos na cooperação educacional com outros países mencionam objetivos de maneira difusa, como a busca do desenvolvimento para o Brasil e a formação de recursos humanos por meio da promoção da pesquisa em ciência e tecnologia, mas não há uma referência explícita a uma política pública de internacionalização. Em função do papel da educação internacional na promoção do desenvolvimento econômico e na diplomacia pública, é

preciso definir os interesses nacionais no processo de internacionalização do ensino superior brasileiro. De fato, as estratégias para a formação de talentos para o futuro do Brasil, a formulação de uma agenda de cooperação internacional em matéria de transferência de conhecimento, a contribuição do país para a resolução dos desafios mundiais e a vinculação das ações de internacionalização a agendas regionais são questões que o Brasil precisa tratar de forma mais propositiva (Miranda & Stallivieri, 2017).

### Considerações Finais

Em suma, pode-se afirmar que o PEC-PG de fato contribui para a promoção do desenvolvimento em outros países via capacitação de recursos humanos. Isto pôde ser constatado pela análise da opinião dos próprios bolsistas sobre a contribuição do programa para o desenvolvimento acadêmico e/ou profissional que alcançaram, pela quantidade de bolsas concedidas anualmente, pela grande porcentagem de alunos atualmente empregados em seus países de residência, sobretudo em áreas estratégicas, e pela grande participação de bolsistas do gênero feminino como beneficiárias.

No entanto, a promoção do desenvolvimento que é proporcionada pelo PEC-PG não atinge todo o seu potencial pela concentração da concessão de bolsas em alguns poucos países, pelo número de alunos que permanecem no Brasil após a finalização dos seus estudos e pela inexistência de redes *alumni*. A concentração de bolsas em alguns países tem o potencial de reforçar desigualdades e contraria o objetivo principal do programa de reduzi-las via promoção do desenvolvimento. Para que esse problema seja sanado, é preciso aumentar os esforços de divulgação do programa no exterior e tornar a obtenção do certificado Celpe-Bras mais pragmática. Foi constatado que nem todos os países participantes do programa têm acesso à prova, o que os impedem de enviar candidatos PEC-PG para o Brasil. Esse problema na obtenção do Celpe-Bras foi agravado pela exigência do certificado de proficiência já no ato da inscrição para as seleções ocorridas em 2017, fato que pode ter explicado a grande queda no número de candidaturas aprovadas.

A inexistência de redes *alumni* constitui outro limitador para a promoção do desenvolvimento, pois alunos que não atuam em rede têm mais dificuldade para se mobilizarem, inclusive para atuarem em prol do desenvolvimento em seus países de origem. Ademais, redes *alumni* auxiliam os ex-bolsistas a se inserirem profissionalmente em seus países de origem após deixarem o Brasil e funcionam como canais de divulgação do programa, na medida em que conseguem congrega e publicitar casos bem-sucedidos de ex-beneficiários.

Os métodos de pesquisa utilizados nesse estudo foram revisão bibliográfica, pesquisa documental, realização de entrevistas e aplicação de questionários. A aplicação de questionários para serem respondidos por bolsistas e ex-bolsistas do PEC-PG confere um teor empírico ao estudo, o que permite avaliar o programa de forma prática. Portanto, os resultados podem ser utilizados, inclusive, pelas autoridades governamentais para fazer melhorias no PEC-PG, de modo que ele seja mais eficaz e eficiente na consecução dos seus próprios objetivos e daqueles relacionados à cooperação educacional brasileira. Trata-se de um estudo preliminar que pode ser melhorado, mas cuja metodologia pode ser aplicada na avaliação de outros programas de bolsas e em programas de mobilidade acadêmica internacional de forma mais geral, no intuito de medir a consecução de seus objetivos.

A pesquisa enfrentou algumas limitações. Trata-se de um estudo com bolsistas egressos, de modo que foi bastante difícil rastrear o contato desses alunos para o envio do questionário, seja pela inexistência de um banco de dados sistematizado de fácil acesso público, seja pela impossibilidade de compartilhamento dos contatos de bolsistas e ex-bolsistas por parte das autoridades governamentais

ou das IES que acolheram os estudantes. Essa limitação pôde ser contornada com a cooperação da Capes e do CNPq no encaminhamento de questionários aos ex-bolsistas que constam nos seus respectivos bancos de dados.

Outra limitação está relacionada à utilização de questionários de autorrelato como método de coleta de dados junto a ex-bolsistas. Tendo em vista que as respostas dos participantes não são corroboradas por documentos ou outras evidências, o que tornaria a pesquisa praticamente inviável de ser realizada em um curto período, os pesquisadores precisam partir do pressuposto de que as informações que foram fornecidas são verídicas. Além disso, existe um lapso de tempo entre a vivência que os egressos tiveram no Brasil e o momento em que responderam ao questionário. Outros eventos podem ter ocorrido tanto em nível pessoal como nacional (no país de origem e no Brasil) e que podem ter influenciado a avaliação do ex-bolsista sobre diversas questões que foram perguntadas.

A despeito dessas limitações, essa pesquisa avançou em diversas áreas. Além de ser o primeiro estudo avaliativo sobre o PEC-PG que pesquisou em profundidade as percepções de um grande número de ex-participantes do programa, essa pesquisa utilizou uma metodologia que pode ser aplicada na avaliação de outros programas de bolsas de estudo ou de cooperação internacional. A elaboração de indicadores relacionados a objetivos da cooperação educacional brasileira conferiu um caráter empírico ao estudo. A taxa de resposta dos questionários, aproximadamente 13% do número de candidaturas aprovadas para os anos de 2010 a 2015, também permite que se tenha uma noção bastante consistente do fenômeno estudado. Por fim, a metodologia e os resultados dessa pesquisa são bastante úteis tanto para outros acadêmicos que se interessam pelo tema, como para os tomadores de decisão envolvidos na coordenação do PEC-PG e no desenvolvimento de políticas públicas.

Portanto, a pesquisa tem grande utilidade teórica, metodológica e prática. Teoricamente, a pesquisa é de extrema importância para o campo das Relações Internacionais e dos estudos sobre a internacionalização do ensino superior, pois trabalha com questões centrais da disciplina, como o uso político de programas de mobilidade acadêmica internacional para promover desenvolvimento e atenuar desigualdades socioeconômicas entre países. No tema da internacionalização do ensino superior, a pesquisa contribui para que gestores de políticas educacionais e atores envolvidos com esse tema tenham consciência da importância da concessão de bolsas de estudos e pesquisa na promoção do desenvolvimento, de modo que possam tomar decisões informadas sobre quais estratégias devem ser adotadas. Também foi constatado que a execução do PEC-PG não está inserida na implementação de uma política pública voltada para a internacionalização. Como resultado, são perdidas oportunidades para a celebração de parcerias internacionais que contribuam para a internacionalização da IES ou centro de pesquisa anfitrião. Esse fato ressalta a importância de que o governo brasileiro precisa lidar estrategicamente com programas que contribuem para a educação internacional no Brasil.

De qualquer maneira, é preciso ter em mente que o principal propósito da educação é transformar espelhos em janelas<sup>38</sup>, como nos lembra o jornalista e escritor estadunidense Sydney J. Harris. Portanto, muito mais do que ser apenas uma atividade que satisfaça às vaidades de cada indivíduo, a educação tem, de fato, esse papel de criar possibilidades de mudanças tanto no nível pessoal como no social.

---

<sup>38</sup> Tradução livre da frase “*The whole purpose of education is to turn mirrors into windows*”.

## Agradecimentos

Agradecemos aos ex-alunos PEC-PG que responderam aos questionários e aos entrevistados, sem os quais esse estudo não seria possível.

## Referências

- Brasil (2006). *Protocolo do PEC-PG*. Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Disponível em: [http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/Protocolo\\_PECPG.pdf](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/Protocolo_PECPG.pdf)
- Brasil (2010). *Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (Cobradi): 2005-2009*. Ipea; ABC.
- Brasil (2013). *Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (Cobradi): 2010*. Ipea; ABC.
- Brasil (2016). *Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (Cobradi): 2011-2013*. Ipea; ABC.
- Brasil (2017). *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG*. Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Disponível em: <http://resultado.cnpq.br/6912267041082923>
- Brasil (2018). *Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (Cobradi): 2014-2016*. Ipea; ABC.
- Brogden, Z. (2018). Case study: Open Society Scholarship programs. In *International Scholarships in Higher Education* (pp. 131-145). Palgrave Macmillan.
- Dassin, J., Marsh, R. R., & Mawer, M. (2018). Introduction: Pathways for social change? In R. Marsh, M. Mawer & J. R. Dassin, *International scholarships in higher education* (pp. 3-21). Palgrave Macmillan.
- Dassin, J. R., & Navarrete, D. (2018). International scholarships and social change: Elements for a new approach. In R. Marsh, M. Mawer & J. R. Dassin, *International scholarships in higher education* (pp. 305-327). Palgrave Macmillan.
- Gaw, K. F. (2000). Reverse culture shock in students returning from overseas. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(1), 83-104. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00024-3](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00024-3)
- Kim, J. (1998). Economic analysis of foreign education and students abroad. *Journal of Development Economics*, 56(2), 337-365. [https://doi.org/10.1016/S0304-3878\(98\)00069-8](https://doi.org/10.1016/S0304-3878(98)00069-8)
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Marsh, R., Baxter, A., Di Genova, L., Jamison, A., & Madden, M. (2016). *Career choices, return paths and social contributions: The African alumni project*. Abridged Report. The MasterCard Foundation.
- Marsh, R. R., & Oyelere, R. U. (2018). Global migration of talent: Drain, gain, and transnational impacts. In R. Marsh, M. Mawer & J. R. Dassin, *International scholarships in higher education* (pp. 209-234). Palgrave Macmillan.
- Martel, M., & Bhandari, R. (2016). *Social justice and sustainable change: The impacts of higher education*. Institute of International Education.
- Mawer, M. (2014). *A study of research methodology used in evaluations of international scholarship schemes for higher education*. Commonwealth Scholarship Commission in the United Kingdom.
- Mawer, M. (2017). Approaches to analyzing the outcomes of international scholarship programs for higher education. *Journal of Studies in International Education*, 21(3), 230-245. <https://doi.org/10.1177/1028315316687009>
- Mawer, M. (2018). Magnitudes of impact: A three-level review of evidence from scholarship evaluation. In R. Marsh, M. Mawer & J. R. Dassin, *International scholarships in higher education* (pp. 257-280). Palgrave Macmillan.

- Miranda, J. A. A. D., & Stallivieri, L. (2017). Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(3), 589-613. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300002>
- Morosini, M. C. (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: Cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, 27(1), 93-112. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100005>
- Perna, L. W., Orosz, K., Gopaul, B., Jumakulov, Z., Ashirbekov, A., & Kishkentayeva, M. (2014). Promoting human capital development: A typology of international scholarship programs in higher education. *Educational Researcher*, 43(2), 63-73. <https://doi.org/10.3102/0013189X14521863>
- Presbitero, A. (2016). Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 53, 28-38. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.05.004>
- Strömbom, M. (1989). Evaluation of fellowships awarded to developing countries—What do the studies tell? *Higher Education*, 18(6), 707-724. <https://doi.org/10.1007/BF00155662>
- Sunal, D. W., & Sunal, C. C. (1991). Professional and personal effects of the American Fulbright experience in Africa. *African Studies Review*, 34(2), 97-123. <https://doi.org/10.2307/524230>
- Brasil. (2003). Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. *Anais. UNESCO Brasil*. UNESCO. (2003). Educação Superior: reforma, mudança e internacionalização. *Anais. UNESCO; SESU*.
- UNESCO. (2014). *EFA Global Monitoring Report 2013/14 – Teaching and learning: Achieving quality for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Global Flow of Tertiary-Level Students*. UNESCO Institute for Statistics. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- United States Department of State. (2017). *Fulbright 2016 Annual Report*. Bureau of Educational and Cultural Affairs Office. Disponível em: [https://eca.state.gov/files/bureau/ffsb\\_annual\\_report\\_2016\\_gps\\_\\_hi\\_res\\_20170824fl.pdf](https://eca.state.gov/files/bureau/ffsb_annual_report_2016_gps__hi_res_20170824fl.pdf)
- Vieira, S. (2000). *Como elaborar questionários*. Editora Atlas SA.
- World Bank Institute (2010). *Joint Japan/World Bank Graduate Scholarship Program. Tracer study VIII*. World Bank.
- Zahler, Y., & Menino, F. (2018). Case study: Brazilian Scientific Mobility Program (Programa Ciência sem Fronteiras, Brazil). *International scholarships in higher education* (pp. 65-83). Palgrave Macmillan.

## Sobre os Autores

### Antônio Ferreira de Lima Júnior

[afjunior@hotmail.com](mailto:afjunior@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4085-9253>

Doutor em Relações Internacionais pela PUC/MG, mestre em Relações Internacionais pela Coventry University, Reino Unido (diploma reconhecido pela Universidade de Brasília) e graduado em Relações Internacionais pela PUC/MG. Também possui especializações em Docência Superior e Língua Inglesa.

### Luciane Stallivieri

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

[lustalliv@gmail.com](mailto:lustalliv@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2104-8607>

Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAU) e pesquisadora sobre o tema 'Internacionalização da Educação Superior' no Instituto de Estudos e Pesquisas em Administração Universitária (INPEAU), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutora do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento - EGC/UFSC.

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 174

16 de novembro 2020

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel